

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

**EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO MÉDIO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS:  
DOS PCN AO REFERENCIAL CURRICULAR DA REDE ESTADUAL DE ENSINO  
DE MATO GROSSO DO SUL**

**Campo Grande/MS**

**2018**

**VALDINEI FERREIRA**

**EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO MÉDIO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS:  
DOS PCN AO REFERENCIAL CURRICULAR DA REDE ESTADUAL DE ENSINO  
DE MATO GROSSO DO SUL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Samira Saad Pulchério Lancillotti

**Campo Grande/MS**

**2018**

**VALDINEI FERREIRA**

**EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO MÉDIO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS:  
DOS PCN AO REFERENCIAL CURRICULAR DA REDE ESTADUAL DE ENSINO  
DE MATO GROSSO DO SUL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em ...../...../.....

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Samira Saad Pulchério Lancillotti  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Profa. Dra. Carla Villamaina Centeno  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Prof. Dr. Carlo Henrique Golin  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

À minha amada mãe Maria, uma mulher de fibra,  
guerreira e dedicada, que me proporcionou a  
oportunidade de poder estudar, apesar de todas as  
dificuldades.

Ao meu pai Ermínio (*in memoriam*). Apesar de tê-lo  
perdido há muito tempo, não me esqueço dos seus  
ensinamentos e sua paciência que me fortalecem até  
os dias de hoje.

Ao meu melhor amigo, Roberto Rivelino da Silva  
Oliveira, pessoa íntegra e de uma índole  
incomparável, o meu muito obrigado pela atenção  
em todas as vezes em que precisei e por ter me  
auxiliado nessa minha trajetória.

Ao meu primo Êmerson Ferreira de Oliveira e sua  
família que durante toda a trajetória das minhas idas  
a Campo Grande para as aulas do Mestrado me  
recebeu com muito carinho e conforto em seu lar.

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, por proporcionar um curso de relevante contribuição para a Educação e também para Educação Física, minha área de atuação;

À minha orientadora Profa. Dra. Samira Saad Pulchério Lancillotti, pela orientação ao longo da realização deste trabalho, pela dedicação, pela prestatividade e pela amizade;

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC, pelas aulas de excelência apresentadas ao longo do curso e pelas explicações esclarecedoras que nortearam minha dissertação e foram ao encontro dos anseios educacionais;

À Prof. Dra. Carla Villamaina Centeno, agradeço pelas aulas do programa e pela sua contribuição em relação à minha dissertação e por constituir a banca de defesa do meu trabalho;

Ao Prof. Dr. Carlo Henrique Golin, pela disposição em ser o titular da banca externa do meu trabalho e pelas relevantes contribuições em relação à minha dissertação;

A todos os colegas de jornada do Mestrado Profissional em Educação: Young Shim Gonçalves, Lilian Flávia Müller, Kleiton Ramires Pires Bezerra, Izadir Francisco de Oliveira, Rosa Maria da Silva, Adriana Rodrigues, Gisele Ferreira da Silva de Oliveira, Ferdinanda Dias de Oliveira, Maria Cicera Ferreira, Maria Elisa Vilamaior, Felipe Francisco Insfran, Fabiana Aparecida Cáceres, Cristiane da Silva Ramos, Roberta de Souza Salgado, Otamir Souza da Silva, Rosa Neiva Streit, Franciele Cristina da Silva, Marisa da Conceição Gonzaga, Elizabeth de Fátima da Silva Matas, Maria Arlete Leite Ribeiro Cabral, Maristela Sanchez Loureiro, Gilvania Maques Rosa Leonardo, Luci Meire Corrêa Anastácio, Cristiane Marcheti dos Santos;

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

A Educação Física também permanece como um dos  
aspectos essenciais da iniciação à vida civilizada – a  
Educação.  
Henri-Irénée Marrou (1955)

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar, face aos conteúdos sugeridos para o trabalho com Educação Física escolar, se há, ou não, uma abordagem pedagógica predominante no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais e, secundariamente, no Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, documentos que pretendem configurar-se como orientadores da prática docente. Os PCN contemplam toda a educação básica, porém, nesta dissertação, tratou-se da Educação Física no contexto do Ensino Médio. Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, tendo como principais fontes a legislação educacional e os documentos curriculares oficiais; a historiografia pertinente à discussão bem como fontes que tratam das abordagens teóricas na área Educação Física, que nortearam o estudo. Como resultados, em relação aos conteúdos, apontamos que há uma proposta de interdisciplinaridade, fato percebido na alocação da Educação Física na Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, embora não se apresente no documento um embasamento teórico suficiente para justificar essa escolha, que não produziu, de acordo com algumas pesquisas, o convencimento e a adesão dos professores das diferentes disciplinas que integram essa área. Percebemos uma ênfase maior aos esportes e aos conteúdos que tratam da saúde e a menor ocorrência de conteúdos ligados aos aspectos históricos, sociais e filosóficos da Educação Física, que são citados de forma breve ou superficial. A análise revela um texto de abordagem eclética. O Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, por sua vez, segue as recomendações dos PCN e reproduz o discurso que busca associar a abordagem Crítico-Superadora, que utiliza a denominação Cultura Corporal, e a abordagem Crítico-Emancipatória, que elege o termo Cultura de Movimento para se referir à atividade humana objeto de trabalho e estudo na Educação Física. Apresenta-se, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, uma proposta de intervenção, elaborada com o objetivo de criar espaços e tempos de discussão sobre as relações entre as prescrições curriculares e as práticas de Educação Física, com vistas a formar um Inventário de Atividades Pedagógicas, produzido colaborativamente por professores da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul que atuam no Ensino Médio.

**Palavras-chave:** Educação Física; Ensino Médio; Parâmetros Curriculares Nacionais; Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

## ABSTRACT

The objective of this study was to analyze, in the light of the contents suggested for the work with Physical School Education, whether or not there is a predominant pedagogical approach in the text of the National Curricular Parameters and, secondarily, in the Curricular Framework of the State Educational Network of Mato Grosso of the South, documents that intend to be configured as guides of the teaching practice. The National Curricular Parameters contemplate all basic education, however, in the dissertation it was Physical Education in the context of High School. It is a bibliographical and documentary research, having as main sources the educational legislation and the official curricular documents the historiography pertinent to the discussion. As sources that deal with the theoretical approaches in the Physical Education area that guided the study. As results, in relation to contents, we point out that there is a proposal of interdisciplinary a fact perceived in the allocation of Physical Education in the Area of Languages, Codes and their Technologies. Although there is no theoretical basis sufficient to justify this choice, which does not produced, according to some researches, the conviction and the adhesion of the professors of the different disciplines that integrate this area. We perceive a greater emphasis on sports and content dealing with health and the lower occurrence of contents related to Physical Education that deal with historical, social and philosophical aspects, which are mentioned in a brief or superficial way. The analysis reveals a text of eclectic approach. The Curricular Framework of the State Educational Network of Mato Grosso do Sul, in turn, follows the recommendations of the National Curricular Parameters reproduces the discourse that seeks to associate the Critical-Overcoming approach, which uses the denomination Corporal Culture, and the Critical-Emancipatory approach, who chose the term Culture of Motion to refer to human activity object of work and study in Physical Education. As part of the requirements of the Postgraduate Program in Professional Master's in Education, a proposal for intervention presented. The objective of creating spaces and times for discussion on the relationship between curricular prescriptions and Physical Education practices, with to form an Inventory of Pedagogical Activities, produced collaboratively by teachers of the State Educational Network of Mato Grosso do Sul who work in High School.

**Key words:** Physical Education; High school; National Curricular Parameters; Curricular Framework of the State Teaching Network of Mato Grosso do Sul.



## SIGLAS

BDTD	-	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
COESP-EF		Comissão de Especialistas em Educação Física
DEF	-	Divisão de Educação Física
FMI	-	Fundo Monetário Internacional
IBICT	-	Instituto Brasileiro de Informações em Ciências e Tecnologia
IFCE	-	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia
IFMT	-	Instituto Federal de Mato Grosso
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	-	Ministério da Educação
ONU	-	Organização das Nações Unidas
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
SCIELO	-	Scientific Library On Line
SED	-	Secretaria de Estado de Educação
SESu	-	Secretaria de Ensino Superior
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## QUADROS

Quadro 1	Dissertações relacionadas à temática.....	17
Quadro 2	Teses relacionadas à temática em análise.....	29
Quadro 3	Artigos científicos que abordam a temática do estudo.....	32
Quadro 4	Reformas educacionais 1890-1925.....	40
Quadro 5.	Conteúdos do componente curricular Educação Física no Referencial Curricular.....	76

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1 EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO MÉDIO E CURRÍCULO: O QUE INDICAM AS PESQUISAS</b> .....	15
1.1 Teses e dissertações que tratam da Educação Física nos Parâmetros Curriculares Nacionais .....	15
1.2 Artigos científicos .....	31
<b>2 INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO</b> .....	37
2.1 A instituição do ensino médio na educação brasileira.....	37
2.2 A Educação Física como componente curricular .....	42
2.3 As abordagens pedagógicas da Educação Física.....	52
2.3.1 Abordagem Desenvolvimentista.....	52
2.3.2 Abordagem Construtivista.....	54
2.3.3 Abordagem Crítico-Superadora.....	57
2.3.4 Abordagem Crítico-Emancipatória.....	59
<b>3 EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO MÉDIO NOS DOCUMENTOS CURRICULARES: PCN E O REFERENCIAL CURRICULAR DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL</b> .....	63
3.1 A Educação Física no interior dos Parâmetros Curriculares Nacionais .....	67
3.2 A Educação Física no interior do Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul – Ensino Médio .....	74
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	80
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	84
<b>APÊNDICE: Proposta de Intervenção</b> .....	90

## INTRODUÇÃO

A Educação Física vem sendo contemplada nos documentos oficiais no Brasil desde o período Imperial, embora durante esse período não tenha feito parte das instituições escolares, tendo sido reservada exclusivamente para o treinamento militar (MARINHO, 1971). Com a Reforma Couto Ferraz, em 1851, passou-se a discutir a inclusão da disciplina nos currículos escolares, tornando-a obrigatória nas escolas dos municípios da Corte (BETTI, 1991). Ainda no período do Brasil Império, decretos e reformas lançados nos anos de 1876, 1880 e 1882 contribuíram para tornar a Educação Física uma disciplina obrigatória nas escolas, tendo como princípio a filosofia *mens sana in corpore sano* (mente sã em corpo são) (MARINHO, 1971). O higienismo e o militarismo marcavam a opção por atividades voltadas para a formação de um homem submisso, que obedecesse às normas sem contestá-las ou apreciá-las a partir de uma visão crítica.

A partir de 1920, com as reformas educacionais dos estados, foi efetivamente incorporada às escolas, ainda como Ginástica. (CRUZ; MOREIRA, 2016). Até esse momento histórico, no campo da formação, não havia estudos específicos sobre a Educação Física, contemplada como parte de pesquisas realizadas em outras áreas. A prática profissional ficava ao encargo de professores formados em instituições militares. (SOARES et. al, 1992).

Na Era Vargas<sup>1</sup> ocorreram algumas transformações que foram essenciais para a sua consolidação como disciplina escolar. Em 1937 foi criada a Divisão de Educação Física (DEF) do Ministério da Educação e da Saúde e, em 1939, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Ainda na década de 1930, com o processo de industrialização e urbanização, bem como o estabelecimento do Estado Novo, "[...] a Educação Física ganhou novas atribuições: fortalecer o trabalhador, melhorando sua capacidade produtiva, e desenvolver o espírito de cooperação em benefício da coletividade." (BRASIL, 1997, p. 20).

Com a promulgação, em 1961, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o amplo debate que acompanhou a sua elaboração, a disciplina tornou-se obrigatória no ensino primário e médio, com o esporte passando a ocupar cada vez mais espaço nas aulas de Educação Física. Houve, assim, "[...] a introdução do Método Desportivo Generalizado, que significou uma contraposição aos antigos métodos de ginástica tradicional", em uma tentativa de incorporar e adequar o esporte a objetivos e práticas pedagógicas. (BRASIL, 1997, p. 20).

---

<sup>1</sup> Período da história brasileira compreendido entre 1930 e 1945, em que Getúlio Vargas governou continuamente o Brasil. A Era Vargas compreende três etapas sucessivas: Governo Provisório (1930–1934); Governo Constitucional (1934 a 1937) e, finalmente, o período do Estado Novo (1937-1945).

Prevalecia no período a pedagogia tecnicista e o caráter instrumental da Educação Física, reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1971, que a considerava uma atividade prática, voltada para o desempenho técnico e físico do aluno.

A partir da década de 1980, surgiram novas abordagens pedagógicas que se materializaram em estudos da área, novos pesquisadores, novas tendências e discussões acerca do trato pedagógico que deveria ser disseminado no interior das escolas do país. "O enfoque passou a ser o desenvolvimento psicomotor do aluno, tirando da escola a função de promover os esportes de alto rendimento" (BRASIL, 1997, p. 21).

A Lei nº 9.496/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, buscou modificar o caráter assumido pela Educação Física nos últimos anos, ao afirmar, em seu art. 26, parágrafo 3º, que "a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar [...]" (BRASIL, 1996, n.p.). A disciplina, que até então era obrigatória apenas para os estudantes da segunda fase do ensino fundamental em diante, passou a ser obrigatória em todos os níveis da escolaridade básica, à exceção dos cursos noturnos, nos quais era facultativa.

Em 1997 são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), um grupo de documentos, propostos pelo Ministério da Educação (MEC). Em sua apresentação, intitulada *Ao professor*, o MEC aponta que o objetivo dos PCN é servir como "referencial" para o trabalho docente, respeitando a "concepção pedagógica própria" de cada escola e a "pluralidade cultural brasileira", afirmando que são "[...] abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região" (BRASIL, 1997, p. 15).

Com vistas à reforma da educação brasileira para o século XXI, foram publicados de forma parcelada, iniciando-se pelos PCN para o I e II Ciclos do Ensino Fundamental, em 1997; para o III e IV Ciclos, em 1998, e para o Ensino Médio, em 1999 (BRASIL, 1999a).

Os PCN registram em seu interior de que maneira o aluno deve assimilar a disciplina, explicitando que "[...] aborda conteúdos da Educação Física como expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos. Portanto, a presente proposta entende a Educação Física como uma cultura corporal." (BRASIL, 1997, p. 22-23).

No estado, o documento norteador das práticas de Educação Física no Ensino Médio é o "Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul", publicado em 2012.

O objetivo geral consiste em analisar, face aos conteúdos sugeridos para o componente curricular de Educação Física escolar, se há, ou não, alguma abordagem pedagógica

predominante nos documentos que pretendem configurar-se como orientadores da prática docente no Ensino Médio. A ênfase da análise recai nos PCN para o Ensino Médio, e secundariamente, no Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

Como objetivos específicos, apontamos: 1) Descrever e analisar as pesquisas acadêmicas que investigaram as relações entre os Parâmetros Curriculares Nacionais e o currículo do Ensino Médio na disciplina de Educação Física; 2) Apresentar o contexto histórico de constituição e consolidação do Ensino Médio e da Educação Física no Brasil, bem como as abordagens pedagógicas que influenciaram/influenciam o currículo e as práticas nessa área; 3) Analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, em relação às concepções e conteúdos sugeridos para a Educação Física tendo por base as abordagens pedagógicas que marcam esse campo disciplinar.

Para tanto, a metodologia utilizada consistiu na análise documental, tendo como fontes a legislação educacional nacional e, sobretudo, os Parâmetros Curriculares Nacionais, além do Referencial Curricular para o ensino médio de MS.

De acordo com Godoy (1995, p. 21) a "[...] a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas." O que confere esse caráter inovador, segundo a autora, é "O exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares" (GODOY, 1995, p. 21).

A dissertação foi organizada em três capítulos. No primeiro, apresentamos o estado da questão referente às pesquisas que trataram da Educação Física no Ensino Médio e dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os trabalhos foram levantados nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informações em Ciências e Tecnologia (IBICT), Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a plataforma digital *Scientific Library On Line* (SciELO). Destaque-se que nas bases consultadas não foram encontrados trabalhos que abordassem o Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

No segundo capítulo trouxemos o contexto histórico da implantação do Ensino Médio no Brasil, bem como os caminhos percorridos até a inserção da Educação Física em seu currículo, finalizando com o histórico de algumas diferentes abordagens pedagógicas para o ensino desse componente curricular.

No terceiro capítulo, passamos à descrição e análise do tratamento dado aos conteúdos de Educação Física, para o Ensino Médio, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no Referencial Curricular da Rede Estadual MS.

Como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, apresentamos, por fim, uma proposta de intervenção com base nos achados de pesquisa, intitulada "Inventário de Atividades de Educação Física escolar para o Ensino Médio: uma proposta de formação docente", que tem como objetivo, a partir de reuniões de formação continuada, formar uma coletânea pedagógica com contribuição dos professores de Educação Física, considerados agentes do processo educativo.

## **1 EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO MÉDIO E CURRÍCULO: O QUE INDICAM AS PESQUISAS**

Nesse capítulo, trazemos o estado da questão referente às pesquisas acadêmicas sobre o tratamento da Educação Física para o Ensino Médio nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>2</sup>. O estado da questão refere-se a uma pesquisa em que os achados “[...] devem referenciar especificamente o que existe em publicações ou estudos com relação a este, na área de investigação do estudante/pesquisador [...]” (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004, p.10), diferenciando-se do estado da arte, no qual se busca, conforme Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 8), realizar um “Inventário descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema investigado”, o que o torna, portanto, mais abrangente.

Na produção do chamado estado da questão, no entanto, a busca limita-se a teses, dissertações e artigos científicos disponibilizados sobre o tema. Segundo os autores,

A lógica de construção do capítulo no qual se insere o “estado da questão” [...] deve levar em consideração a necessidade de desvelar que por trás do palco e da cena identificada como problema de pesquisa existe na trajetória de vida do estudante/pesquisador um cem número de ensaios, de erros e acertos, de encontros e perdas que envolvem diretamente sua subjetividade/objetividade (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004, p. 9).

Dessa forma, estabelecemos um levantamento dos trabalhos relativos ao tema da Educação Física nos PCN e nos Referenciais Curriculares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, por meio de consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informações em Ciências e Tecnologia (IBICT), ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e à plataforma digital *Scientific Library On Line* (SciELO).

### **1.1 Teses e dissertações que tratam da Educação Física nos Parâmetros Curriculares Nacionais**

A busca por teses e dissertações foi realizada por meio das palavras-chave "Educação Física", "Ensino Médio", "Parâmetros Curriculares Nacionais", "Referenciais Curriculares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul", sem delimitação temporal e os resultados revelaram poucos trabalhos que abordam simultaneamente os descritores. Assim, considerando

---

<sup>2</sup> Destacamos que não foram encontrados trabalhos referentes aos Referenciais Curriculares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.



o pequeno volume de trabalhos encontrados, realizamos novas buscas combinados os descritores em pares.

Ressalte-se que como não foram encontrados trabalhos que tratam dos Referenciais Curriculares do estado, este capítulo restringe-se aos estudos que abordam ao menos duas das demais palavras chave: Ensino Médio, Educação Física e PCN,

A junção de "Educação Física e Ensino Médio" trouxe 23 trabalhos, sendo 6 teses e 17 dissertações. A partir da leitura dos títulos, selecionamos 12 dissertações e 2 teses que tratavam dos conteúdos ou do currículo de Educação Física para essa etapa da educação básica. Com a combinação dos termos "Educação Física e PCN", obtivemos como resultado 3 dissertações que discutem esta relação, embora não exclusivamente relacionadas ao Ensino Médio.

Na análise do material procuramos captar de que forma os autores avaliam os conteúdos propostos no campo disciplinar da Educação Física, quais as principais questões levantadas e os possíveis pontos de acordo ou divergência entre as análises.

O Quadro 1 apresenta os trabalhos encontrados, que abordam a temática de forma direta ou indireta.

**Quadro 1.** Dissertações relacionadas à temática

AUTOR	TÍTULO	NÍVEL/INSTITUIÇÃO	ANO
Silva, Mariza Carmen da	A Educação Física no ensino médio e técnico: o caso do Sistema Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina	Mestrado/UFSC	2000
Rodrigues, Anegleyce Teodoro	Gênese e sentidos dos Parâmetros Curriculares Nacionais e seus desdobramentos para a Educação Física escolar brasileira	Mestrado/UFG	2001
Kravchychyn, Claudio	Análise do processo de implantação de uma proposta de sistematização para a Educação Física no ensino médio	Mestrado/UNOESTE	2006
Gramorelli, Lilian Cristina	O impacto dos PCN na prática dos professores de Educação Física	Mestrado/USP	2007
Costa, Kátia Cristina dias da	Discursos sobre corpo e sexualidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física e de orientação sexual	Mestrado/UFPR	2008
Moya, Leisi Fernanda	O ensino da Educação Física no ensino médio: aproximações sobre a atuação dos profissionais da área em escolas estaduais de Londrina	Mestrado/UEL	2008
Mioto, Bruna Mariano	Educação física no ensino médio – qual é a tendência dessa prática?	Mestrado/UNIMEP	2009
Patriarca, Hemerson	Reformas educacionais dos anos 90 e sua relação com a Educação Física escolar	Mestrado/UNIMEP	2010
Santos, Juan Parente	Construção metodológica da Educação Física escolar: uma proposta conjunta professor-aluno	Mestrado/UFPB	2010
Carneiro, Celia Maria Sampaio de Carvalho	O lazer nos Parâmetros Curriculares Nacionais	Mestrado/UFMS	2011
Rosa, Viviane Tunes da	Dispensas nas aulas de Educação Física do ensino médio: entre a necessidade real e o uso indiscriminado da lei	Mestrado/UFPel	2012
Pupatto Júnior, Guilherme Lumina	A Educação Física no ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação de Mato Grosso - Campus Juína	Mestrado/UFRRJ	2013
Souza, Iracyara Maria Assunção de	A aplicação dos temas transversais nas aulas de Educação Física – ensino médio integrado	Mestrado/UFRN	2013
Martins, Camilla	Educação do corpo na escola: o que se espera da Educação Física no ensino médio?	Mestrado/UFSC	2014
Rades, Thaís Cristina	Para além da quadra de aula: uma proposta de avaliação da aprendizagem em Educação Física escolar no ensino médio.	Mestrado/PUC/SP	2016

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes (2018) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2018)<sup>3</sup>

Organização: o autor.

O quadro revela que a temática foi pesquisada ao longo de toda a primeira década do século XXI e os trabalhos de pesquisa são, em sua maioria, de Programas de Pós-Graduação em nível de Mestrado. Os recortes são bem variados, abrangendo desde questões pontuais, como as práticas de uma determinada rede de ensino ou um conteúdo específico, até problemáticas mais extensivas.

<sup>3</sup> Dados disponíveis, respectivamente, nos endereços eletrônicos: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses> e <http://bdt.d.ibict.br/vufind>. Última consulta realizada em 13 jan. 2018

No que se refere às dissertações, Silva (2000) teve como objetivo investigar a implementação das aulas de Educação Física no ensino médio e técnico do Sistema Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina - SISTEMA ETFSC, a partir dos PCN, ou, como denomina em sua definição de termos, da "[...] proposta de reforma dos currículos para a educação básica e superior à luz da nova LDB" (SILVA, 2000, p. 14).

O capítulo da dissertação de Silva (2000) que se mostrou de maior interesse em nossa análise intitula-se "As orientações conceituais ou perspectivas curriculares no ensino da Educação Física", no qual a autora aponta que, a partir dos resultados de sua pesquisa realizada com alunos e professores de Educação Física das segundas e terceiras séries do Ensino Médio da Escola Técnica Federal de Santa Catarina, "[...] os currículos, como instrumentos políticos que são, ainda reproduzem uma visão de Educação Física quantificável e mensurável." (SILVA, 2000, p. 42). Segundo a autora,

Esta forma de traduzir a Educação Física acessa o pensar e o agir de Educação Física voltados para os desportos e para os modelos padrões do movimento. Isto se manifesta na simples repetição de gestos mecânicos, concebendo o homem como aquele que faz e executa e não aquele que pensa - o levar a "fazer" em detrimento do simples "fazer", não orientado para uma concepção global humana, descaracteriza a "ação" de quem o fez, considerando os motivos que o levam a fazer. (SILVA, 2000, p. 42).

Nesse sentido, o texto contribuiu para uma visão crítica dos conteúdos previstos nas orientações dos PCN e para a compreensão que os conteúdos, objetivos, competências e habilidades encontrados nos documentos oficiais retratam "[...] o caráter genérico da abordagem técnica, prática e social dos conteúdos para o desenvolvimento do aluno através da atividade física." (SILVA, 2000, p. 75).

Rodrigues (2001) teve como objetivo: "[...] identificar e discutir a gênese e o sentido dos Parâmetros Curriculares Nacionais, buscando apreender seus desdobramentos para a Educação Física, suas prioridades e seus compromissos" (RODRIGUES, 2001, p. 135). O procedimento adotado na pesquisa foi a análise de dois volumes dos PCN: "Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - Introdução aos parâmetros curriculares nacionais" e os "Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física – ensino de quinta a oitava séries".

Ainda que não trate especificamente do Ensino Médio, optamos por incluir essa pesquisa em nossa análise pelo fato de que a proposta geral dos PCN mantém, em todas as etapas da educação básica, um fundamento similar. A autora aponta que o documento traz os princípios que norteiam a Educação Física no ensino fundamental, apresentando aspectos

relacionados à metodologia, conteúdos, objetivos, avaliação e orientação didática. Segundo sua análise

Quanto aos objetivos gerais para o ensino fundamental, percebe-se em todo o documento a ênfase no convívio social e particularmente nos objetivos da Educação Física, a prevalência de formação de valores, atitudes, habilidades e competências voltados para a integração entre pessoas e grupos e para o reconhecimento da diversidade de padrões de beleza, saúde e desempenho. (RODRIGUES, 2001, p. 137).

Em relação aos conteúdos, de acordo com Rodrigues (2001), os PCN os dividem em três blocos, sugerindo que as etapas sejam elaboradas em ciclos. A autora ressalta a preocupação no texto do documento com a promoção de situações práticas, por meio da realização de jogos, esportes, danças ou lutas, bem como com a reflexão sobre os aspectos histórico-sociais dos conteúdos. No entanto, ela percebe que não se explicitam nos PCN o conceito de reflexão, concluindo que não se trata de uma reflexão filosófica. Sugere também a presença do ecletismo na fundamentação teórica do documento, que tentaria aliar a cultura do movimento defendida pela perspectiva crítico emancipatória<sup>4</sup> à cultura corporal<sup>5</sup> do Coletivo de Autores<sup>6</sup> (1992).

Kravchychyn (2006) apresentou como objetivo de sua dissertação, desenvolvida nos termos da pesquisa-ação, a implantação e análise de uma proposta de sistematização de conteúdos para a Educação Física em turmas do Ensino Médio de uma escola particular da cidade de Maringá/PR. O estudo tomou como referência a pedagogia histórico-crítica, os procedimentos utilizados foram entrevistas com gestores e professores de Educação Física do Ensino Médio e questionários aplicados aos estudantes.

---

<sup>4</sup> A cultura do movimento tem sido divulgada na Educação Física brasileira a partir dos estudos do professor Elenor Kunz e compreende que "[...] o entrelaçamento entre corpo, natureza e cultura pode provocar os debates teóricos e as intervenções na Educação Física, ligando práticas, modos de ser, de fazer e de viver diferentes realidades sociais e históricas." (MENDES; NÓBREGA, 2009, p. 1).

<sup>5</sup> O conceito de "cultura corporal", de acordo com o Coletivo de Autores (2012 apud BRASILEIRO et al., 2016, p. 1003), "[...] busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas."

<sup>6</sup> "Esse Coletivo de Autores é formado pelos professores: Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Michele Ortega Escobar e Valter Bracht, autores oriundos de diferentes instituições brasileiras, tendo a maioria formação e atuação em cursos de Educação Física, com exceção da Prof<sup>a</sup>. Elizabeth Varjal que é pedagoga. O livro [Metodologia do Ensino da Educação Física] teve sua primeira edição em 1992 e em 2012, quando completou 20 anos, foi publicada uma nova edição com um posfácio que integra entrevistas com os autores. Tal ampliação foi realizada a partir de uma pesquisa intitulada 'Coletivo de Autores: a Cultura Corporal em questão do Grupo' desenvolvida pelo Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte – ETHNÓS/ESEF/UPE." (BRASILEIRO et al., 2016, p. 1004).

Com base no levantamento diagnóstico foi estabelecido um planejamento de aulas para dois bimestres. A avaliação das atividades foi feita por meio de observações, além de entrevistas e questionários, depois da execução.

O autor afirma que a base do seu trabalho é a proposta de organização curricular de Oliveira (2004), que se diferenciaria dos PCN ao propor, ao invés da divisão dos conteúdos de educação em 3 blocos - Esportes, Jogos, Lutas e Ginásticas; Atividades rítmicas e expressivas; e Conhecimentos sobre o corpo - o planejamento curricular em quatro blocos, quais sejam: Movimento em construção e estruturação; Movimento nas manifestações lúdicas e esportivas; Movimento em expressão e ritmo; e Movimento e saúde. (KRAVCHYCHYN, 2006).

Para defender a sistematização dos conteúdos de Educação Física na organização curricular das escolas, Kravchychyn (2006) cita Oliveira (2004):

A sistematização da Educação Física escolar idealizada por Oliveira (2004), base do nosso trabalho, é uma proposta de organização curricular. O autor afirma que as demais disciplinas possuem conteúdos sistematizados que indicam claramente o que trabalhar ao longo dos anos escolares, o que não acontece com a Educação Física dúvidas [*sic*], trabalhos desarticulados e sem sequência lógica na área. (KRAVCHYCHYN, 2006, p. 112).

Nessa pesquisa, não há problematização dos conteúdos ou da abordagem utilizada nos PCN, mas o autor enfatiza sua falta de sistematização para orientar o trabalho dos professores de Educação Física, assumindo-se que esse seria o principal problema encontrado pelos docentes.

Como resultado final da pesquisa-ação o autor apontou que houve valorização da Educação Física no interior da escola e “[...] um consequente reconhecimento da mesma como componente curricular, e o novo formato se mostrou motivante e eficaz aos alunos, dotando o professor de maiores recursos didático-pedagógicos e caracterizando o movimento humano como algo importante a ser estudado” (KRAVCHYCHYN, 2006, p. 9).

Gramorelli (2007) teve como objetivo compreender a ressignificação das práticas educativas dos professores de Educação Física frente às proposições dos PCN, a fim de “[...] desvelar suas apropriações sobre as concepções da área, objetivos do componente, conteúdos de ensino, orientações didáticas e formas de avaliação propostos nesses documentos”. (GRAMORELLI, 2007, p. 13). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de tipo etnográfica,

A autora considera que os PCN do Ensino Fundamental, divididos em dois documentos, um para anos iniciais e outro para os anos finais dessa etapa do ensino, apresentam diferenças na concepção de "cultura corporal":

Encontramos indícios de que os dois documentos da área de Educação Física, os Parâmetros Curriculares Nacionais do 1º e 2º ciclos e do 3º e 4º ciclos, foram realizados por equipes diferentes, tal percepção deve-se à forma como os documentos foram apresentados, sobretudo, com relação ao conceito de *cultura corporal* veiculado nos documentos. (GRAMORELLI, 2007, p. 102, grifo da autora).

Após a análise dos PCN (terceiro e quarto ciclos) a autora definiu algumas categorias que nortearam uma investigação etnográfica junto a um grupo focal de sete professores de Educação Física<sup>7</sup>, as categorias são: inclusão, categorias de conteúdos, blocos de conteúdos e avaliação. Na pesquisa de Gramorelli (2007), foram realizados debates com os professores seguido de aplicação de um questionário guiado pelas categorias elencadas. As posições dos professores apontaram uma perspectiva de aulas “inclusivas”, no que se refere à participação diversificada dos alunos nas aulas, além das atividades práticas os professores reconhecem a importância de debates, análises de vídeos, textos, saídas pedagógicas, dentre outras formas de participação. Esse fato é considerado como uma mudança importante, pois, “Historicamente na área de Educação Física, a participação dos alunos era pautada exclusivamente em *práticas* relacionadas às *atividades físicas e esportivas*. (GRAMORELLI, 2007, p. 102, grifo da autora).

No que tange aos *blocos de conteúdos* a autora observou a incorporação de conteúdos relativos à cultura corporal de movimento, considerada relevante para a formação dos educandos, não sendo muito relevante as atividades de ginástica, atividades rítmicas e expressivas. Destaca que essa é uma alteração importante, já que as práticas esportivas tradicionalmente tinham maior importância nesse componente curricular, conforme já observado.

Quanto às *categorias de conteúdos* (procedimentais, conceituais e atitudinais) observou, ao menos nos discursos dos entrevistados, maior valorização dos conteúdos e atitudes, superando o viés procedimental (saber fazer), que caracterizava a Educação Física.

Sobre a *avaliação*, observou que os participantes dão grande importância à avaliação do processo de ensino em seu caráter formativo, distanciando-se das práticas tecnicistas de avaliação.

A autora conclui, de modo muito otimista, que os professores investigados tiveram suas práticas e concepções de ensino impactadas pelos PCN, avançando na superação da dicotomia corpo/mente e no desenvolvimento de novos sentidos e significados que contribuem para a formação integral do aluno. Suas considerações são tomadas com base em um grupo muito

---

<sup>7</sup> Sete professores que atuam no Ensino Fundamental e que tiveram contato com os documentos oficiais.

reduzido e fundamentadas principalmente em depoimentos, o que dá um caráter limitado às suas conclusões.

A dissertação de Costa (2008) analisa os PCN de Educação Física e de Orientação Sexual para tratar de questões da sexualidade. Tem como objetivo: estabelecer relações entre os conceitos de Foucault sobre sexualidade e os discursos presentes nos PCN de Educação Física e Orientação Sexual.

A autora justifica a escolha dos Parâmetros pelo fato de expressarem a "[...] dicotomia entre opção e obrigação, já que mesmo que estes documentos sejam de uso opcional de cada professor/a, têm sido referências amplamente cobradas." (COSTA, 2008, p. 8).

Especificamente sobre a análise dos PCN de Educação Física, Costa (2008), referindo-se à organização dos conteúdos em 3 blocos, aponta que

Estes blocos não foram trabalhados separadamente justamente porque o bloco Conhecimento sobre o corpo se articula com os demais, porém, o corpo é tratado neste documento de modo restrito ao biológico e, mesmo que se diga que há uma preocupação com o indivíduo como um todo, restam algumas fragilidades. [...] no que diz respeito das normas e as disciplinas referentes ao corpo contribuem para que as questões referentes a heteronormatividade sejam evidenciadas. Daí passa-se a questionar se as práticas são possibilitadoras ou limitadoras para que as possíveis relações em torno da sexualidade sejam problematizadas a fim de serem superadas. (COSTA, 2008, p. 53-54).

Em sua análise a autora indica a “institucionalização de valores universais” que tornam os sujeitos aprisionados e exigem dos professores posicionamento político. Costa considera que as aulas de Educação Física podem contribuir para superar a visão heteronormativa evidenciada nos PCN se forem “[...] possibilitadoras de diversas situações no que se refere à sexualidade, como por exemplo, ao sugerir um simples toque de mãos entre crianças.” (COSTA, 2008, p. 40).

Além de conteúdos, de direcionamentos didáticos sobre a Educação Física escolar, entre outras discussões, também encontramos nos trabalhos analisados discussões sobre a figura do professor e suas conformações com a prática de ensino.

Na pesquisa de Moya (2008), o objetivo foi analisar o conhecimento dos professores em relação aos documentos oficiais orientadores da prática, como os PCN, a LDB e as Diretrizes Curriculares do Paraná e se os têm utilizado como norteadores de suas práticas.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com uso de entrevistas e observações. Foram entrevistados nove professores atuantes no Ensino Médio de Londrina, e observadas as aulas de dois dos entrevistados.

Após a análise dos documentos e dos dados coletados a autora considerou que a principal dificuldade não estava relacionada à adoção das diretrizes propostas como referência no trabalho docente, mas a falta de formação continuada voltada à discussão entre os professores de como contribuir para o desenvolvimento da disciplina diante dos documentos oficiais. Para Moya (2008), embora os professores participantes da pesquisa estivessem se esforçando em trabalhar a Educação Física de forma crítica, não tinham uma compreensão satisfatória do que seria, de fato, a teoria crítica da educação e da Educação Física.

Em análise divergente, a pesquisa de Miotto (2009), que teve como objetivo identificar quais são as Tendências em Educação Física conhecidas e utilizadas pelos professores da disciplina no Ensino Médio, na rede Estadual de Ensino na cidade de Americana/SP, constatou que os problemas encontrados estavam relacionados à falta de conhecimento dos professores das novas tendências teóricas em Educação Física trazidas, principalmente, pelos PCN, amplamente citado ao longo da dissertação.

A autora, ao analisar as respostas de seis professores ao questionário aplicado para aferir o conhecimento teórico que embasa suas práticas, conclui que "[...] há grande desmotivação pelo trabalho docente e propostas de aulas que não estimulam a autonomia nos alunos." (MIOTO, 2009, p. 9).

Para a autora,

[...] nenhum dos professores pesquisados propôs atividades que pudessem contribuir para a autonomia dos alunos [...] Enfim, percebemos que os alunos eram apenas cumpridores das tarefas propostas pelos professores. Essa maneira de abordar os conhecimentos da Educação Física nas aulas reforça, ainda mais, o que foi constatado durante a pesquisa, a falta de conhecimentos teóricos por parte dos professores, pois as novas Tendências em Educação Física (excetuando-se a Desenvolvimentista), os PCN e o que atualmente é produzido na área referente à função da Educação Física na escola, disseminam que se deve buscar a autonomia, a criticidade, o saber discutir ideias, a criatividade nos alunos e outros valores que foram levantados durante o trabalho. (MIOTO, 2009, p. 144).

Assim, percebemos que houve pouco questionamento da autora em relação à proposta dos PCN, assumida como disseminadora de uma proposta que, se conhecida e executada pelos professores, promoveria a autonomia e criticidade dos alunos.

Patriarca (2010) teve como objetivo esclarecer se os PCN contribuíam para a ação concreta do cotidiano do professor. Para tanto, o autor investigou o processo de construção dos PCN, analisando seus avanços e retrocessos, especificamente na área da Educação Física. Segundo o autor, as reformas educacionais no Brasil tiveram grande influência dos organismos transnacionais advindos de países desenvolvidos.



Além da análise documental o autor realizou uma pesquisa de campo com professores de Educação Física da rede estadual de ensino no Município de Sorocaba/SP que oferecem o Ensino Fundamental. Foram aplicados questionários e realizadas entrevistas com seis professores e as respostas foram interpretadas pela “Análise de Conteúdo: técnica de elaboração e análise das unidades de significado de Moreira, Simões, Porto (2005)” (PATRIARCA, 2010, p. 8).

Sobre a influência dos organismos transnacionais, a partir da década de 1990, o autor ressalta a relevância de dois processos, a globalização e o neoliberalismo:

[...] processos estes impostos de forma hegemônica pelos organismos transnacionais e pelos países desenvolvidos como a nova ordem mundial, o que influenciou diretamente as relações internas e externas das nações em desenvolvimento e, especificamente, no Brasil, gerou a reestruturação do Estado e a formulação de maneira habilidosa de políticas públicas na área social, especialmente no setor educacional. (PATRIARCA, 2010, p. 17).

No que diz respeito aos organismos transnacionais, o autor elenca a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), entre outros, considerando que à frente dessas organizações estão os Estados Unidos, que buscariam “[...] reafirmar sua supremacia diante das nações periféricas capitalistas e influenciar os rumos do desenvolvimento mundial.” (PATRIARCA, 2010, p. 18).

Ao concluir sua pesquisa, o autor infere que os PCN foram desenvolvidos de forma a tratar dos interesses de países desenvolvidos, inserindo o Brasil em seu processo de globalização junto ao projeto neoliberal, sendo que os conteúdos arrolados no documento retratam os interesses desses países. No entanto, sustenta que o documento tem um ponto positivo quando se trata do princípio da inclusão – contemplando todos os indivíduos sem discriminação dos menos habilidosos –, mas que não foi concebido de forma democrática, constituindo-se de modo eclético e sendo de difícil aplicação. Por fim, em sua pesquisa de campo, revela que 83,4%<sup>8</sup> dos professores se utilizam minimamente dos PCN como referência para aplicação das suas aulas. (PATRIARCA, 2010).

Na mesma perspectiva, três dissertações elencadas apresentaram uma visão não problematizadora dos conteúdos veiculados nos PCN: Santos (2010), cuja pesquisa teve como objetivo analisar os significados atribuídos à Educação Física por alunos do Ensino Médio do

---

<sup>8</sup> Pesquisa realizada com seis professores titulares da rede estadual de ensino do estado de São Paulo.

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFCE), campus Crato, a partir da implementação de uma intervenção metodológica de elaboração conjunta, professor – aluno, baseada, sobretudo, na LDB e nos PCN; Pupatto Júnior (2013), que objetivou compreender a contribuição da disciplina Educação Física para a formação humana e profissional dos estudantes do Curso Técnico em Meio Ambiente do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) – campus Juína, a partir da visão dos discentes; e Rades (2016), cujo objetivo foi elaborar uma proposta de avaliação das práticas pedagógicas em Educação Física escolar no Ensino Médio.

Santos (2010) realizou uma pesquisa qualitativa, envolvendo dez alunos das turmas de segundo ano do ensino técnico profissionalizante, envolvidos na intervenção proposta. Em relação ao direcionamento da disciplina nos PCN, afirma:

A Educação Física, dentro do que se propõem nos Parâmetros Curriculares Nacionais, é a área do conhecimento que introduz e integra os alunos na cultura corporal do movimento, com finalidades de lazer, de expressão de sentimentos, afetos e emoções, de manutenção e melhoria da saúde. Para tanto, rompe com o tratamento tradicional dos conteúdos que favorece os alunos que já têm aptidões, adotando como eixo estrutural da ação pedagógica o princípio da inclusão, apontando para uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da participação social e da afirmação de valores e princípios democráticos. Nesse sentido, busca garantir a todos a possibilidade de usufruir de jogos, esportes, danças, lutas e ginástica em benefício do exercício crítico da cidadania. (SANTOS, 2010, p. 53).

Nesse sentido, o autor conclui que a proposta construída para o trabalho com Educação Física no Ensino Médio do IFCE mostrou-se eficaz, na medida em que utilizou "[...] vários blocos de conteúdos, propostos pelos PCN", visando propiciar aos alunos "[...] a oportunidade de experimentar as mais variadas formas da cultura corporal do movimento e preparação para o exercício da cidadania." (SANTOS, 2010, p. 82). Notamos, assim, a falta de criticidade em relação ao documento oficial e sua proposta, considerada como neutra, desprovida de intencionalidades e meramente norteadora da prática docente.

Também Pupatto Junior (2013) estabeleceu uma pesquisa qualitativa, por meio da técnica do Grupo Focal, com dois grupos compostos por oito estudantes cada um e todos alunos do terceiro ano do curso técnico em Meio Ambiente da instituição pesquisada. O autor analisou que a proposta de ensino do IFMT aproximava-se do que direcionavam os PCN:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN) nos sugerem que a Educação Física deve buscar a identidade como área de estudo fundamental para a compreensão e entendimento do ser humano, enquanto produtor de cultura. É visível que esse documento serve como uma diretriz para o ensino da Educação Física no ensino médio, com caminhos possíveis de serem trabalhados a fim de agregar o maior número de alunos nas aulas de Educação Física, possibilitando-lhes uma visão mais

ampla da importância de se manter uma boa saúde para o melhoramento de sua qualidade de vida. [...] O professor pode encontrar nas diversas formas de expressão da cultura, como os esportes, as danças, a ginástica, as lutas, uma forma de contextualizar as diferentes manifestações da cultura corporal. Observamos, através das falas dos alunos dos GFs, que a visão deixada no ensino da Educação Física no IFMT – *Campus Juína* foi ao encontro das diretrizes dos PCN [...] (PUPATTO JUNIOR, 2013, p. 27-28).

O estudo não traz a preocupação em estabelecer uma discussão mais detalhada sobre os PCN, focando mais a sua aplicabilidade prática.

Sob a mesma ótica, a pesquisa de Rades teve como objetivo a discussão e proposta de estratégias de avaliação de Educação Física para alunos de Ensino Médio, utilizando como base os aportes teóricos da área e os que dizem respeito a avaliação da aprendizagem.

A autora tomou por referência a proposta de Charles Hadji, de avaliação com intenção formativa. A pesquisa contou com a participação de sete professores da área, atuantes na rede pública estadual paulista que foram entrevistados<sup>9</sup> com vistas a apresentar sugestões e críticas à proposta de avaliação elaborada pela autora.

A proposta baseou-se nas recomendações dos PCN, sem questionar a intencionalidade das sugestões, bem como no resultado de avaliações externas, sobretudo da área de Português, realizadas pelo MEC e pelo Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo (Saresp), justificado pelo fato de que nos PCN do Ensino Médio (BRASIL, 2000) "[...] a Educação Física é alojada na área de Códigos, Linguagens e suas Tecnologias; portanto, suas finalidades devem ser consonantes com as outras disciplinas da área, a saber: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Arte." (RADES, 2016, p. 67-68).

Após a pesquisa a autora concluiu que sua proposta mereceria estudos, reflexões e mudanças de postura “[...] para que os atores do processo ensino aprendizagem possam compreender, debater, sentir e se apropriar de um novo modelo de trabalho” (RADES, 2016, p.100). É, portanto, um estudo que não avançou em uma discussão problematizadora dos PCN, seus objetivos, abordagens.

Em uma visão mais crítica dos PCN, apesar de não ter como temática central a Educação Física em sentido mais amplo, Carneiro (2011) objetivou com sua pesquisa analisar como o lazer foi proposto nos PCN para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, e nos PCN para a disciplina de Educação Física. A autora tomou como referência teórico metodológica o

---

<sup>9</sup> “Foram entrevistados três professores individualmente, em seus locais de trabalho, e um grupo de quatro professores, também em seu local de trabalho. Essa configuração foi determinada pela dificuldade encontrada pela pesquisadora em reunir os sete professores no mesmo horário e local.” (RADES, 2016, p. 91).

materialismo histórico-dialético, tendo por base os estudos de Marx e Engels, além de autores desse campo teórico que discutiram método e analisaram a questão do lazer.

Descreve em um subtítulo intitulado “Os Parâmetros Curriculares Nacionais segundo as críticas vindas da Educação Física” as indicações específicas que esse documento traz para a disciplina, o discurso que o documento faz sobre a importância da construção do conhecimento pessoal e para a coletividade e também as diferentes abordagens da Educação Física que estão no interior dos PCN.

A autora tece críticas sobre o documento, citando, por exemplo, a pesquisa de Rodrigues (2001) e a análise do autor acerca do ecletismo dos PCN. Outra crítica é em relação a “[...] uma falsa flexibilidade junto à comunidade escolar, posto que se apresentam como um parâmetro, mas determinam: objetivos, conteúdos, avaliação e orientações [...]” (SOUSA; VAGO; MENDES, 1997, apud CARNEIRO, 2011, p. 40), ocultando a tentativa de definir um currículo para a área.

Na análise de Carneiro (2011), os conteúdos estariam impostos no documento:

[...] os PCN questionam o caráter alienante da Educação Física escolar e trazem uma proposta para superar as injustiças sociais. Ainda, sugerem conteúdos onde sejam consideradas sua relevância social, sua contemporaneidade e a adequação sociocognitiva dos alunos para que estes possam fazer uma melhor leitura da realidade, confrontando os conhecimentos do senso comum com os do conhecimento científico, e assim possam transformar a realidade. (CARNEIRO, 2011, p. 41).

A autora considera que os PCN de Educação Física não apresentam precisão nos conceitos específicos dessa disciplina. Outra ponderação é que o documento desconsidera a dualidade entre o que denomina de *classes privilegiada* e *desprivilegiada*, já que os alunos da classe desprivilegiada contam apenas com a escola como um espaço de lazer e de educação, ao passo que os alunos da classe privilegiada se beneficiam das influências que o capital econômico lhes proporciona.

Outra crítica da autora está no chamamento que o documento faz da comunidade para atuação na escola na condição de voluntariado, distanciando assim a obrigação do Estado de garantir o lazer a todos, institucionalizado constitucionalmente. Em suas considerações finais, aponta:

Portanto, os PCN transformam-se num instrumento alienador, quando se usa de ecletismo para propor diretrizes curriculares para o ensino. Ainda, constitui-se um retrato característico de determinada época, na qual o Brasil ansiava alcançar novos patamares no desenvolvimento. Impressiona-nos que mesmo com tantos equívocos,

os PCN ainda permanecem como as 'propostas curriculares' vigentes em nosso país. (CARNEIRO, 2011, p. 97).

Esta vigência, citada pela autora, ainda sobrevive hodiernamente, porquanto se encontra nos referenciais curriculares de muitos estados e cidades brasileiras. Um exemplo é o referencial do estado de Mato Grosso do Sul que tem, entre suas referências, os PCN+ Ensino Médio (BRASIL, 2002).

Na mesma perspectiva, no que se refere a uma visão crítica e problematizadora dos conteúdos e pressupostos dos PCN, a pesquisa de Rosa (2012), que teve como objetivo compreender as relações entre o que diz a legislação e os argumentos utilizados nos pedidos de dispensa das aulas de Educação Física, aponta as contradições entre o discurso oficial e as situações reais encontradas no cotidiano das aulas.

Segundo a autora, os PCN

[...] estabelecem algumas competências e habilidades a serem desenvolvidas, dentre elas, compreender as diferentes manifestações da cultura corporal. Nesta perspectiva, propõem um currículo escolar norteado pela constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade por meio de reflexão pedagógica, limitada à explicação técnica e ao desenvolvimento de habilidades, para que o estudante possa dominar o conhecimento de forma técnica, mantendo uma lógica formal, um currículo conservador que interessa à ideologia dominante. (ROSA, 2012, p. 18).

Dessa forma, a autora compreende que as autorizações de dispensa das aulas de Educação Física pautadas na LDB revelam uma "[...] visão restrita sobre os objetivos deste componente curricular na escola, baseados numa concepção tecnicista/esportista". (ROSA, 2012, p. 35). Essa visão restrita é reforçada, principalmente, pelo tratamento dado pelos PCN aos conteúdos de ensino da Educação Física, marcado pela busca do desempenho físico e muscular padronizado. Assim,

[...] a exaustão pelo trabalho seria empecilho para o desempenho dos estudantes durante as aulas de Educação Física, como se os conteúdos da área estivessem desprovidos de conhecimento a ser debatido, estudado e a ação, propriamente dita, fosse a única forma de abordá-los. Desta forma, a Educação Física na escola acaba sendo legitimada como uma área a qual requer desempenho físico e muscular basicamente, e assim, auxilia a manter o equívoco de que este componente curricular se restringe ao treinamento de técnicas para melhor desenvolver movimentos, o que vem sendo discutido desde o final dos anos 1980. (ROSA, 2012, p. 35).

A pesquisa de Rosa (2012), ainda que não tenha tido como temática principal os PCN, trouxe elementos importantes para a análise de sua abordagem e conteúdos, constituindo-se em relevante contribuição para o presente estudo.

Passamos a seguir a apresentar as teses encontradas nos bancos de dados consultados e que têm alguma relação com a discussão proposta neste estudo.

### Quadro 2. Teses relacionadas à temática em análise

AUTOR	TÍTULO	NÍVEL/INSTITUIÇÃO	ANO
Lettnin, Carla da Conceição	(Des)seriação da Educação Física no ensino médio como proposta de contribuições à saúde: visão de alunos e professores	Doutorado/PUC-RS	2013
Coffani, Márcia Cristina Rodrigues da Silva	O corpo no cotidiano da Educação Física do ensino médio: um estudo sobre suas práticas pedagógico-curriculares	Doutorado/UFMT	2016

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes (2018) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2018)<sup>10</sup>

Dentre as teses, a de Lettnin (2013) analisou a visão de docentes e discentes, do Colégio de Aplicação da UFRGS/Porto Alegre, sobre a *(des)seriação*, uma proposta estrutural, implementada em 2012, para a Educação Física escolar no Ensino Médio (EM) que teve como objetivo desvincular as aulas dessa disciplina do critério de seriação, ou seja, as práticas físico-desportivas eram escolhidas pelos alunos de acordo com suas afinidades, independentemente da série/ano do ensino médio que frequentavam. De acordo com a autora, a Educação Física escolar

[...] organizada em grupos/turmas com idades cronológicas iguais ou próximas obriga crianças e jovens a passarem pelos mesmos processos de ensino e de aprendizagem, desrespeitando o princípio da individualidade. Parece que a consequência disso são aulas inadequadas, beneficiando na maioria das vezes aqueles alunos com o crescimento acelerado das capacidades físicas e habilidades motoras, pois o professor não consegue dar conta de criar inúmeras estratégias, em apenas uma aula, para um universo em geral heterogêneo. (LETTNIN, 2013, p. 24).

Assim, defende a tese que esse novo sistema de organização das aulas de Educação Física corresponderia melhor aos objetivos de promoção de atitudes saudáveis entre os estudantes. Destacamos que a autora considera que essa proposta "[...] vai ao encontro dos direcionamentos expostos nos PCN quando se interpreta que a EF escolar, por si só, não levará os alunos a adquirirem saúde. Ela deve fornecer elementos que os capacitem para uma vida saudável" (LETTNIN, 2013, p. 173).

<sup>10</sup> Dados disponíveis, respectivamente, nos endereços eletrônicos: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses> e <http://bdt.d.ibict.br/vufind>. Última consulta realizada em 13 jan. 2018

Para desenvolver esse modelo de estruturação das aulas, Lettnin (2013) entende que, primeiramente, os alunos devem conhecer todos os conteúdos previstos nos PCN para os 9 anos de ensino que precedem o Ensino Médio. Dessa forma, aponta que

[...] a escola só poderá implementar a (des)seriação se o aluno estiver preparado para realizar essa escolha, que está condicionada à riqueza de experiências adquiridas nesse universo cultural de movimento, prevista no documento oficial que orienta o ensino da EF. Cumprindo com isso, garante-se aos estudantes uma formação ampla e integral, reservando-lhes o direito à diversidade, nas etapas anteriores (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e a complexidade do conhecimento em prol de seu interesse no EM. (LETTNIN, 2013, p. 194).

Percebemos que a tese em questão não problematiza os conteúdos selecionados pelos PCN, considerando-os como um parâmetro que garantiria a "riqueza de experiências" necessárias aos estudantes, sem analisá-los com criticidade.

A segunda tese, de Coffani (2016), teve como objeto de estudo as práticas corporais ensinadas e aprendidas nas aulas de Educação Física do Ensino Médio de três escolas (militar, confessional e laica) em Cuiabá-MT. A autora não aprofunda questões curriculares ou dos conteúdos de ensino, uma vez que seu objetivo foi "[...] compreender e descrever as experiências e vivências dos 'jovens alunos' que participam e constroem o cotidiano escolar, a partir das práticas corporais experienciadas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio" (COFFANI, 2016, p. 125), centrando-se, assim, em estudos sobre a juventude e o cotidiano.

Em relação aos PCN, a única menção na tese é em uma nota de rodapé, na qual indica os PCN como um documento propositor da ação docente:

As mudanças ocorridas na organização do sistema nacional de educação brasileiro foram, aos poucos, sendo conquistadas por meio de reformas e contra-reformas [sic] num movimento contínuo e conflituoso. Podem ser apontados como elementos dessa mudança a aprovação da LDBEN nº 9394/1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) [sic], que são documentos pedagógicos propositores da ação docente. Não menos importante, a revolução tecnológica e de informação e a influência das novas configurações de trabalho na sociedade contemporânea impulsionaram revisões conceptivas e pedagógicas no ensino militar. (COFFANI, 2016, p. 162).

Dessa forma, por não discutir as relações entre as modificações historicamente provocadas pela LDB e pelos PCN nas práticas docentes com alunos do Ensino Médio, o estudo não trouxe contribuições para a nossa reflexão.

Percebemos, pela análise das dissertações e teses selecionadas para esse estudo, que os propósitos dos trabalhos são variados quando se trata dos PCN, uma vez que partem de

objetivos de pesquisa diferenciados entre si, frente a temáticas como as reformas políticas, o lazer, a sexualidade ou mesmo a relação das práticas docentes e propostas de ensino com o que sugerem os Parâmetros.

Observamos que é recorrente o uso da abordagem qualitativa, tendo como recursos as entrevistas e questionários com profissionais da área, em campos empíricos muito reduzidos, o que restringe a abrangência das conclusões dos autores.

Um fator de destaque refere-se à pouca problematização do discurso presente nos documentos oficiais, levando-se em consideração os aspectos sociais, históricos e políticos que incidem em sua elaboração e na seleção de conteúdos tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio. Os autores que fizeram uma discussão mais crítica dos PCN, sinalizaram seu caráter eclético.

## **1.2 Artigos científicos**

A busca por artigos científicos, seguindo a mesma metodologia utilizada com as teses e dissertações, foi realizada por meio das palavras-chave "Educação Física", "Ensino Médio", "Parâmetros Curriculares Nacionais" e "Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul" sem delimitação temporal, por meio da plataforma digital *Scientific Library On Line* (SciELO).

A plataforma oferece a opção de refinar a busca a partir de até quatro palavras-chave. No entanto, a junção dos termos não trouxe nenhum resultado na pesquisa. Dessa forma, realizamos nova busca combinando os termos em pares, tendo como resultado final, após a leitura dos títulos, cinco artigos. Dessa forma, alguns artigos analisam, por exemplo, o Ensino Médio e os PCN, mas não diretamente a Educação Física, enquanto outros tratam da Educação Física no Ensino Médio, mas não mencionam os PCN.



### Quadro 3. Artigos científicos que abordam a temática do estudo

AUTOR (ES)	TÍTULO	PERIÓDICO	ANO	QUALIS
Araújo, Geander Franco de; Grunenvaldt, José Tarcísio	A Educação Física e as finalidades educacionais do Ensino Médio: um estudo de caso	Motrivivência	2017	B2
Cruz, Claudemir Gomes da; Moreira, Evando Carlos	Práticas e representações da Educação Física escolar em diários de classe em Sinop-MT	Journal of Physical Education	2016	A1
Santos, Marlene de Fátima dos; Marcon, Daniel; Trentin, Daiane Toigo	Inserção da Educação Física na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Motriz	2012	B2
Lopes, Alice Casimiro	Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização	Educação e Sociedade	2002	A1
Altmann, Helena	Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais	Estudos Feministas	2001	B2

Fonte: Scientific Library On Line (2018)<sup>11</sup>

Organização: o autor

Araújo e Grunenvaldt (2017) apresentaram como objetivo de seu artigo investigar e compreender em que medida a Educação Física no Ensino Médio atende as finalidades do Artigo 35 da LDB nº 9.394/1996. Apesar de não citar os PCN em seu estudo, os autores tratam de questões que abrangem os objetivos e metas da organização curricular do Ensino Médio, tendo relação, portanto, com a temática aqui abordada.

Analisa as representações dos estudantes do Ensino Médio de uma escola pública de Mato Grosso a partir de questões elaboradas com base no que prevê o Artigo 35 da LDB:

A Educação Física aprofunda os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, e contribui para o prosseguimento dos estudos? A Educação Física contribui para a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores? A Educação Física possibilita o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico? A Educação Física em seu ensino contribui para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática? (ARAÚJO; GRUNENVALDT, 2017, p. 253).

As respostas dos 22 estudantes entrevistados, contrastadas com a "[...] análise documental do Projeto Político Pedagógico da Escola Jaime Veríssimo de Campos (Jaiminho) e dos Planos de Ensino da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, do Regimento Escolar da escola" (ARAÚJO; GRUNENVALDT, 2017, p. 255), bem como da LDB e de

<sup>11</sup> Dados disponíveis em <http://www.scielo.org/php/index.php>. Última pesquisa realizada em 14 jan. 2018.

autores que discutem a história da consolidação da Educação Física como disciplina escolar, segundo os autores, permitiu-lhes concluir que:

[...] por mais que a Educação Física como componente curricular tente ser uma prática transformadora que não está de toda dada, mas, inacabada em seu projeto inicial (cultura corporal de movimento), ela ainda atende as reproduções da sociedade conforme reiteradas diversas vezes nas respostas “Vida ativa e saudável”, de modo que, as representações dos alunos partem dessas concepções. A partir dessa evidência, compreendemos que a Educação Física da Escola “Jaiminho” instrumentaliza os alunos para uma vida fisicamente ativa em resposta aos anseios da Sociedade. (ARAÚJO; GRUNENVALDT, 2017, p. 266).

Cruz e Moreira (2016) realizaram uma pesquisa documental e histórica, tendo como fontes diários de classe do período de 1979 a 2009, com o objetivo de identificar as características das aulas de Educação Física de uma escola pública de Sinop/MT. Entre os achados de pesquisa, os autores identificaram que as práticas de Educação Física presentes nas anotações dos diários de classe, principalmente até o ano de 1985, embasavam-se “[...] nos valores higiênicos e médicos atribuídos à Educação Física no início do século XX. A própria constituição desses diários evidencia essa particularidade e demonstra a influência dos métodos ginásticos [...]” (CRUZ; MOREIRA, 2016, p. 5).

Os autores apontam que nas anotações dos diários após os anos 1980 foram encontradas práticas mais frequentemente relacionadas à esportivização, demonstrando que esse foi o período do “[...] aprofundamento do esporte como conteúdo curricular da Educação Física, ainda que pautado no tecnicismo das modalidades esportivas, afinal o esporte ganha status de espetáculo e é necessário ser hábil para ter sucesso em sua prática” (CRUZ; MOREIRA, 2016, p. 8).

Embora Cruz e Moreira (2016) não mencionem os PCN, no período pós lançamento dos parâmetros os autores relatam ter encontrado nos diários que serviram como fonte documental diferentes formas de abordar a Educação Física:

Além das práticas corporais mais usuais na Educação Física (esportes, jogos, recreação) surgem como conteúdos o alongamento, relaxamento, dança, conhecimento sobre a teoria de algumas lutas, enfim, novas práticas corporais são apresentadas e vivenciadas. O esporte não é o único componente em evidência. Novas possibilidades surgem, debates sobre a corporeidade, ergonomia e a ampliação do discurso sobre a importância da Educação Física para a saúde e qualidade de vida. (CRUZ, MOREIRA, 2016, p. 13).

Compreendemos essas mudanças como resultado das discussões sobre a disciplina e sua identificação com a busca de uma vida saudável e produtiva frente às expectativas da sociedade

capitalista em relação à educação escolar e seu papel em preparar não somente cidadãos mas, sobretudo, pessoas capazes de se inserir no mercado de trabalho no modo de produção capitalista.

Em seu artigo, Santos, Marcon e Trentin (2012) buscaram investigar como professores da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que abrange Língua Portuguesa, Arte, Informática, Literatura, Língua Estrangeira Moderna e Educação Física, compreendem a relação entre essas disciplinas.

Os autores partem do princípio que a organização das disciplinas escolares em três áreas do conhecimento – Ciências Naturais, Matemática e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias – pelos PCN do Ensino Médio (BRASIL, 2000), "[...] tem constituído importante orientação para a análise e a reestruturação dos currículos da Educação Básica, bem como para a superação dos recorrentes isolamento e fragmentação das disciplinas curriculares." (SANTOS. MARCON; TRENTIN, 2012, p. 576). Nessa organização, à disciplina Educação Física, de acordo com os autores, foi atribuída "[...] a responsabilidade de levar os estudantes a experimentar, conhecer e apreciar diferentes práticas corporais sistematizadas, compreendendo-as como produções culturais dinâmicas e diversificadas." (SANTOS; MARCON; TRENTIN, 2012, p. 576).

No entanto, os autores apontam que a pesquisa realizada junto a professores de Educação Física e demais disciplinas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias revelou que os professores não a percebiam como uma forma de linguagem e não estabeleciam relações entre a Educação Física e as demais disciplinas da área.

Dessa forma, concluem

[...] que os PCNEM e as OCEM [Orientações Curriculares para o Ensino Médio] não contemplam, de modo aprofundado, as contribuições da Educação Física para a ALCT [Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias], nem explicitam como as aulas dessa disciplina podem ser abordadas sob tal perspectiva, o que gera sentimentos de insegurança e de descontentamento por parte dos professores, levando-os aos conseqüentes descrédito e abandono dessas propostas. (SANTOS; MARCON; TRENTIN, 2012, p. 577).

De fato, no processo de elaboração dos PCN, sobretudo do Ensino Médio, no qual as disciplinas foram organizadas em áreas, o princípio da interdisciplinaridade, bem como da contextualização e do ensino por competências fazem parte do discurso oficial regulativo.

Também analisando os impactos dos PCN nos currículos, Lopes (2002) procurou demonstrar a produção de um discurso curricular híbrido nos Parâmetros Curriculares

Nacionais para o Ensino Médio. Para o autor, esse discurso, expresso pela ressignificação dos discursos curriculares acadêmicos, constitui uma forma de legitimar os PCN nos diversos grupos sociais.

A autora compreende que, apesar de amplamente divulgado nas escolas e de nem todos os professores tomarem os PCN como objeto de interesse e de apoio às suas práticas, não é "[...] possível pensar na força de um cotidiano escolar que se constrói a despeito das orientações oficiais." (LOPES, 2002, p. 385). Dessa forma, argumenta que a partir de sua elaboração e divulgação em massa, foram produzidas "[...] reinterpretações desses documentos e ações de resistência aos mesmos na prática pedagógica, assim como permanece em evidência o caráter produtivo do conhecimento escolar". (LOPES, 2002, p. 386).

Ainda segundo a autora, não se pode

[...] menosprezar o poder do currículo escrito oficial sobre o cotidiano das escolas significa desconsiderar toda uma série de mecanismos de difusão, simbólicos e materiais, desencadeados por uma reforma curricular, com o intuito de produzir uma retórica favorável às mudanças projetadas e orientar a produção do conhecimento escolar. Além da distribuição de recursos com base no cumprimento das propostas curriculares oficiais, é preciso considerar a legitimidade de tais propostas, construída a partir da valorização da ideia de mudança nelas embutida. (LOPES, 2002, p. 387).

Assim, conclui que as ambiguidades encontradas no discurso pedagógico oficial, do qual os PCN são parte, redefinem as finalidades da escolarização, com vistas à inserção dos estudantes no mundo produtivo globalizado e à homogeneidade cultural, com base "[...] em princípios de mercado, estabelecidas na atualidade em países que assumem políticas neoliberais." (LOPES, 2002, p. 396).

Diante disso, considera necessário o questionamento dos PCN para o Ensino Médio,

[...] porque, em seus princípios de organização curricular tão divulgados como representação do novo e do revolucionário no ensino, permanece uma orientação que desconsidera o entendimento do currículo como política cultural e ainda reduz seus princípios à inserção social e ao atendimento às demandas do mercado de trabalho. Em outras palavras, sobretudo por ser uma proposta curricular que limita as possibilidades de superarmos o pensamento hegemônico definidor do conhecimento como mercadoria sem vínculos com as pessoas. Um conhecimento considerado importante apenas quando é capaz de produzir vantagens e benefícios econômicos. (LOPES, 2002, p. 396).

Por fim, de forma similar à dissertação de Costa (2008), apresentada no tópico anterior, o artigo de Altmann (2001) buscou analisar os efeitos da presença da sexualidade nos PCN, especificamente na Disciplina de Educação Física. Segundo a autora, infere-se que os PCN

sugerem que "[...] a orientação sexual deve impregnar toda a área educativa, sendo a Educação Física um espaço privilegiado de intervenção." (ALTMANN, 2008, p. 576).

A autora tece críticas relevantes aos PCN, na medida em que considera que, ainda que o documento destaque a importância da disciplina abordar questões relativas à sexualidade, a temática não aparece relacionada "[...] aos conteúdos desta disciplina e tampouco há indicativos de como professores e professoras possam abordá-lo em aula." (ALTMANN, 2001, p. 583).

No bloco de conteúdos "Conhecimentos sobre o corpo", segundo a autora, os PCN destacam tão somente conhecimentos de anatomia, fisiologia e bioquímica, voltando a atenção dos professores mais aos processos biológicos do que às relações sociais. Na questão de gênero, os PCN destacam as diferenças entre meninos e meninas, não as problematizando, pois, embora consideradas "como sendo social e culturalmente construídas", o discurso oficial afirma "uma oposição entre os gêneros que pressupõe uma unidade interna entre cada um." (ALTMANN, 2001, p. 584).

Compreendemos que os artigos aqui analisados, como um todo, problematizam os conteúdos e práticas relacionados ao Ensino Médio. Especificamente sobre a Educação Física escolar, contribuem para uma leitura crítica dos PCN para o Ensino Médio e do contexto histórico, político e social de sua elaboração, bem como da constituição da Educação Física como disciplina escolar. Ainda no que diz respeito aos PCN, não encontramos estudos (dissertações, teses ou artigos) que se ocupassem de discutir mais diretamente a abordagem pedagógica presente no documento, seja a partir de sua fundamentação, objetivos, como dos conteúdos propostos. Importante destacar que não encontramos, conforme já assinalado, trabalhos que abordem de forma mais direta o "Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul", que devemos abarcar em nossa análise.

## **2 INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO**

Para compreender a configuração da Educação Física na escolarização formal no Brasil, encontrada na legislação e nos documentos oficiais contemporâneos, faz-se necessário resgatar a história da educação brasileira e a inclusão da disciplina nesse processo.

Para tanto, esse capítulo foi organizado em dois tópicos. No primeiro, tratamos da educação escolar em geral, sobretudo do chamado ensino secundário, preparatório para o ingresso no nível superior, que após a promulgação da LDB/1961 veio a ser nomeado como Ensino Médio. No segundo, trouxemos a história da Educação Física e das transformações, contradições e referenciais teóricos que marcaram sua constituição como parte do currículo da educação básica e superior.

### **2.1 A instituição do ensino médio na educação brasileira**

O embrião do Ensino Médio no Brasil ocorreu no chamado "período jesuítico" e perdurou do século XVI ao século XVIII. Os jesuítas, devido à colonização portuguesa, tiveram papel relevante na incipiente estrutura organizacional da educação escolar brasileira. Membros da Igreja Católica são definidos como uma “[...] ordem religiosa exemplar do século XVI, marcados por uma aguda consciência da dimensão social e ativa da Igreja.” (HILSDORF, 2003 p. 4).

Saviani (2004) formula um breve histórico do avanço da Coroa Portuguesa sobre o novo território, sinalizando para a entrada do Brasil na chamada “civilização ocidental e cristã”. Segundo Saviani (2004, p. 121) “O primeiro governador-geral do Brasil chegou em 1549 trazendo consigo os jesuítas, cujo grupo era constituído por quatro padres e dois irmãos chefiados por Manuel da Nóbrega”. O autor considera, assim, que a partir daquele ano se inicia a história da Educação no Brasil, a partir da missão dos jesuítas de catequizar e converter os chamados “gentios”. Criaram, para tal, colégios e seminários pelas diversas regiões do território.

Queiroz et al. (2009), em análise convergente, consideram que

O Ensino Médio foi instituído no Brasil pelos jesuítas ainda no período colonial, estando sob a responsabilidade dos mesmos do século XVI até o século XVIII, uma vez que o reino português não custeava o ensino na colônia. Dessa forma o Ensino Médio neste período encontrava-se muito ligado aos preceitos religiosos, em especial do catolicismo. Esta ligação com a religião, dava ao ensino um caráter mnemônico e repetitivo, bem como uma rigidez disciplinar e favorecia o ensino de disciplinas voltadas à ética religiosa. Esta ligação também dava ao modelo de educação brasileiro um mecanismo amplo de reprodução social, visto que apenas uma minoria,

pertencente à elite, tinha acesso ao sistema educacional secundário. (QUEIROZ et al., 2009, p. 251).

O caráter elitista da educação nesse período, conforme ressaltado por Marchand (2006, p. 40), demonstrava-se pelo fato de que os colégios jesuítas visavam principalmente "[...] formar sacerdotes e [...] preparar jovens para estudos superiores nas universidades europeias."

Pinto (2002) descreve, em relação ao currículo aplicado nesse período, que:

Os jesuítas chegaram ao Brasil em 1549 e, em fins daquele ano, já fundavam em São Vicente, São Paulo, um seminário-escola, que viria a ser o modelo de Ensino Médio no Brasil por mais de dois séculos. Seu currículo tinha por base a *Ratio Studiorum* e se estruturava por cerca de nove anos, envolvendo estudos de Retórica, Humanidades, Gramática Latina, Lógica, Metafísica, Moral, entre outros. Como seu nome indica, o objetivo básico destas escolas era a formação de sacerdotes, que se completava a nível superior. Contudo, elas se apresentavam também como a única oportunidade de os filhos da elite local obterem uma formação adequada que os preparasse para o ingresso nos cursos superiores a serem feitos na Europa. Portanto, o Ensino Médio no Brasil já nasce com um caráter seletivo, propedêutico, com um currículo centrado nas Humanidades, pouco afeito às ciências experimentais e com uma metodologia que valorizava a disciplina e a memorização, características que, em linhas gerais, estão presentes até hoje. (PINTO, 2002, p. 52).

Todo o currículo estava voltado para um ideal de aluno, vindo das frações de classe que detinham os recursos necessários tanto para mantê-los no colégio quanto para enviá-los para completar os estudos na Europa. A ênfase na formação de sacerdotes evidencia, ainda, o status e o poder que a Igreja Católica usufruía na sociedade nesse período histórico, assim como a formação para as atividades políticas e profissões liberais, que ia ao encontro dos interesses da camada elitista.

De acordo com Santos (2010), com a expulsão dos jesuítas houve o fechamento dessas instituições de ensino:

No início do século XIX praticamente não existia educação formal no Brasil. Vários estabelecimentos de ensino secundário (o equivalente hoje ao Ensino Médio) foram fechados com a expulsão dos jesuítas. Cabe ressaltar que esses estabelecimentos não chegavam a vinte nesse período. O fechamento desses acabou atingindo aos filhos das classes dominantes. (SANTOS, 2010, p. 3).

Nesse período, para compensar a ausência do ensino sistemático oferecido pelos jesuítas até então, foram instituídas as Aulas Régias, nomenclatura que buscava diferenciar as aulas que pertenciam ao Estado e não à Igreja. Cardoso (1999) explica a relação das Aulas Régias com a história do Ensino Médio:

[...] a denominação de Aulas Régias para as escolas predominou entre 1759 e 1822, quando passaram a ser chamadas de Aulas Públicas, sendo também utilizada a denominação de Escola Nacional em alguns documentos posteriores a 1827. Também só após a Independência do Brasil é que os Estudos Menores aparecem separados, nos documentos oficiais, em dois níveis distintos, o primeiro com o título de ensino primário, instrução primária; e o segundo, referente à educação secundária, como ensino das humanidades, ou Aulas de estudos menores, mantendo a denominação original. A partir de 1835 no Brasil e 1836 em Portugal, é que o ensino secundário passou a reunir as Aulas, ou cadeiras avulsas, em estabelecimentos de instrução secundária denominados de liceus, embora desde 1825 já houvesse uma proposta aprovada pelo governo de implantar um liceu na capital da província de Pernambuco. (CARDOSO, 1999, p. 106-107).

Nesse período, os "estudos menores" dividiam-se em aulas de primeiras letras e aulas de humanidades - gramática latina, língua grega, língua hebraica, retórica e poética, acrescidas, ao longo dos anos, de filosofia moral e racional - denominadas em geral como Aulas Régias, e os "estudos maiores" referiam-se aos estudos oferecidos nas universidades. (CARDOSO, 1999). O ensino da Educação Física, dessa forma, não estava incluído no currículo desse período.

Cardoso (1999) aponta que o sistema de Aulas Régias foi finalizado com a promulgação do Ato Adicional à Constituição de 1824, que conferiu às províncias maior autonomia administrativa. Embora prevalecesse o discurso da escola pública e leiga, a implantação e manutenção dos sistemas de ensino em cada província era de caráter facultativo e não obrigatório.

Um marco no percurso legal do ensino secundário no Brasil foi a transformação do Seminário de São Joaquim, antigo Seminário dos Órfãos de São Pedro, no Colégio Pedro II, em 2 de dezembro de 1837, instituição que servia como modelo de instrução secundária para os demais liceus. (PESSANHA; BRITO, 2014). De acordo com as autoras,

[...] a criação do Imperial Colégio de Pedro II também cumpriria a função de constituir, no âmbito do ensino estatal, as bases para uma nova organização do trabalho didático no ensino secundário, à medida que adotaria princípios como a organização e sistematização dos estudos; a formação de classes, às quais se destinariam matérias e conteúdos definidos, constituindo-se assim o ensino seriado; a especialização do trabalho didático, quando a cada docente seria reservada uma disciplina específica, constituída por programa e materiais didáticos específicos: além de compêndios, conforme recomendava o artigo 151 do Regulamento de 1838 [...] (PESSANHA; BRITO, 2014, p. 242).

Apesar da intenção de tornar o Colégio Pedro II um modelo, visando a expansão do ensino secundário, não houve uma abertura extensiva de liceus ou colégios nas diferentes províncias brasileira devido à "[...] clientela escolar pouco numerosa, bem como à falta de



professores habilitados a atender as exigências impostas pela organização do trabalho didático proposta para o ensino secundário." (PESSANHA; BRITO, 2014, p. 242).

As dificuldades apontadas pelas autoras - falta de professores habilitados e baixa clientela, devido ao caráter elitista dos liceus - determinaram a pouca acolhida para as iniciativas voltadas à criação de um ensino secundário público no Brasil, intensificadas pelo fato de que, a partir de 1892, passou-se a exigir o denominado "exame de admissão" para ingresso no Colégio Pedro II e demais instituições de ensino secundário.

No que se refere à definição dessa etapa de ensino, Pessanha e Brito (2014) apontam:

Ainda em relação a essa legislação abrangente sobre o ensino superior e ensino secundário, é possível levantar a questão de que não se percebe dificuldade de definição do ensino secundário em relação a outros cursos que viriam a lhe ser correspondentes, em termos horizontais – como o ensino profissionalizante ou normal – já no contexto da Segunda República. A indefinição, que propiciou a permanência dos exames parcelados e cursos preparatórios, até a Primeira República, estava posta em relação à necessidade da formação secundária como grau de acesso ao ensino superior. (PESSANHA; BRITO, 2014, p. 244).

No período de 1890 a 1925, várias reformas educacionais influenciaram a configuração do ensino secundário, conforme pode ser observado no Quadro 4.

**Quadro 4.** Reformas educacionais 1890-1925

Reformas	Objetivos	Duração do nível
Benjamin Constant (1890)	"Proporcionar à mocidade brasileira a instrução secundária e fundamental, necessária e suficiente, assim para a matrícula nos cursos superiores da República, bem como em geral para o bom desempenho dos deveres do cidadão na vida social."	7 anos
Epitácio Pessoa (1901)	"Proporcionar a cultura intelectual necessária para a matrícula nos cursos de ensino superior e para a obtenção do grau de bacharel em Ciências e Letras."	6 anos
Rivadavia Correia (1911)	"Proporcionar uma cultura geral de caráter essencialmente prático, aplicável a todas as exigências da vida, e difundir o ensino das Ciências e das letras, libertando-o da preocupação subalterna de curso preparatório."	Externato - 6 anos; Internato – 4 anos.
Carlos Maximiliano (1915)	"Ministra aos estudantes sólida instrução fundamental, habilitando-os a prestar, em qualquer academia, rigoroso exame vestibular."	5 anos
João Luís Alves (1925)	"Base indispensável para a matrícula nos cursos superiores"; "Preparo fundamental e geral para a vida"; "Fornecer a cultura média geral do país".	5 anos- certificado de aprovação; 6 anos bacharelado em Ciências e Letras

Fonte: Santos (2010, p. 7).

Em relação às mudanças na nomenclatura dessa etapa do ensino, Silva et al. (2005) apontam:

A denominação do ensino médio, situado entre o fundamental e o superior, tem variado conforme as leis que regeram o país em determinados períodos da educação brasileira. Na Lei nº 4024/61, que vigorou na definição dos graus de escolaridade, o nome adotado foi Ensino Médio, com duas ramificações: secundário e técnico. Com a Reforma da Lei nº 5692/71, o nome mudou para Ensino de 2º Grau e assim se manteve até a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), que voltou a consagrar a primeira expressão e é esta que encontramos na Lei nº 9394/96, em vigência. (SILVA et al., 2005, p. 46).

Apesar da vigência da LDB atual (BRASIL, 1996), o Ensino Médio continua sendo tema de discussões nos meios acadêmicos ou na esfera política, ora sobre sua finalidade, ora sobre seu currículo, ou mesmo sobre a obrigatoriedade de determinadas disciplinas como Arte, Filosofia, Sociologia e Educação Física, alvos de debates por ocasião da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

De acordo com Macedo (2015), a discussão sobre a necessidade de uma base nacional comum curricular não é recente:

Segundo a linha do tempo elaborada pelo próprio Ministério da Educação (MEC), o debate atual teria se iniciado com a Constituição de 1988, seguindo com a LDB (BRASIL, 1996), a elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1998a) e culminando com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e do Plano Nacional de Educação (PNE). (MACEDO, 2015, p. 892).

Como os PCN não podem ser considerados como uma base curricular comum, pelo seu caráter não obrigatório, mas orientador, na reforma do Ensino Médio - que tem sido chamada de "Novo Ensino Médio", em debate a partir de 2013, com o Projeto de Lei nº 6840/2013, em tramitação até o momento da escrita desse trabalho, surgiram controvérsias sobre a composição do currículo dessa etapa do ensino.

No que se refere à Educação Física, houve a necessidade de se reafirmar a importância de sua inclusão como disciplina escolar. Nesse sentido, no próximo tópico tratamos do percurso histórico da constituição dessa disciplina e dos argumentos em prol ou contrários a essa inclusão ao longo da história da educação brasileira.

## **2.2 A Educação Física como componente curricular**

Na introdução do presente trabalho traçamos em linhas gerais a introdução da Educação Física como disciplina do currículo escolar. Nesse tópico, ampliamos e aprofundamos essa discussão.

No tocante aos primórdios institucionais e pedagógicos da Educação Física escolar, Berenguer (1995) aponta sobre a introdução de atividades físicas no Colégio Pedro II:

A saúde física dos alunos começou a fazer parte das discussões da escola quando, através de um Decreto de 31 de janeiro de 1838 foi aprovado um novo estatuto interno. Apesar disto nada foi feito de concreto para a introdução das atividades físicas no currículo. (BERENGUER, 1995, p. 40).

Apenas em 1841, três anos após o citado Decreto, Guilherme Augusto de Taube foi nomeado o primeiro mestre de ginástica do estabelecimento. Mas, o referido professor seguiu na função somente durante um ano, ficando o cargo vago por cinco anos, até 1846, quando o Coronel Frederico Hoppe ocupou a vaga (BERENGUER, 1995).

De acordo com Oliveira (1983),

O Ginásio Nacional (hoje Colégio Pedro II), criado (1837) como instituição-modelo, incluiu a ginástica nos seus currículos. Em 1851, começa a legislação referente à matéria, obrigando a prática da ginástica nas escolas primárias do Município da Corte (Rio de Janeiro). No final do Império, foi recomendada a utilização nas escolas da ginástica alemã, que havia sido adotada nos meios militares. Essa ginástica vinha sendo aplicada oficialmente no Exército, e sua adoção nos meios escolares provocou reações por parte daqueles que viam a Educação Física como elemento da Educação, e não um mero instrumento para adestramento físico. (OLIVEIRA, 1983, p. 53).

Como é possível observar, no período imperial não eram encontrados estímulos pedagógicos significativos para a prática de exercícios físicos como parte do currículo escolar, em grande parte devido à influência das áreas médica e a militar. Berenguer (1995), citando o Artigo 7º do Decreto 1.556, de 1855, observa que, após iniciativas descontínuas, foram previstas aulas de dança e ginástica no novo Regulamento do Colégio:

O ensino da dança e os exercícios gymnasticos terão lugar durante as horas da recreação [...] Os respectivos Professores dividirão os seus discípulos em turmas, que possam dar alternadamente as lições das referidas artes [...] Os ditos Professores serão obrigados a lecionar quatro horas entre a manhã e a tarde. (BRASIL, 1855 apud BERENGUER, 1995, p. 43).

O autor, traçando cronologicamente o caminho da Educação Física dentro do estabelecimento Colégio Pedro II, que foi dividido, em determinado período, em Externato e

Internato, aponta a instituição da dança no externato no ano de 1860, configurando-a assim como a primeira atividade formal da Educação Física. No ano de 1862, o Colégio, que era dividido em duas etapas, reorganizou-se em curso único, e a ginástica, até então obrigatória, passou a ser facultativa. Em 1870, uma alteração em seu regulamento interno tornou a Educação Física obrigatória novamente. Um marco em defesa da importância das aulas dessa disciplina ocorreu em 1878, quando o mestre Paulo Vidal encaminhou um ofício à direção solicitando, devido à sua relevância na formação escolar, sua devida equiparação com as demais disciplinas. (BERENGUER, 1995).

Rui Barbosa<sup>12</sup>, brasileiro, político, escritor, entre outras alcunhas, idealizou a Reforma do Ensino, no ano de 1881. Em relação à Educação Física, o Parecer nº 224/1882 é considerado um marco para os estudos da área.

Rui Barbosa erigiu um discurso que se contrapôs aos procedimentos de ensino da época. O parecerista entendia que uma das causas do atraso do Brasil era o uso de um sistema educacional inadequado, e, para reestruturar a sociedade, uma 'nova Pedagogia', que refletisse os ideais da cientificidade, seria necessária. (SILVA, 2016, p. 118).

A discussão acerca dos referenciais teórico-metodológicos mais apropriados para as aulas de Educação Física está relacionada a questões de fundo sobre suas finalidades, objetivos e relevância na formação escolar dos jovens. Destacamos, no Parecer 224/1882, quatro pontos importantes a serem analisados:

- 1º - Instituição de uma seção especial de ginástica em cada escola normal:

Além da instituição dessa seção na escola, seria necessário o debate sobre quais atividades deveriam ser priorizadas, a duração e periodicidade das aulas. Seria o nascimento da garantia de um momento da Educação Física nas escolas, dentro do cronograma diário das aulas? Ou apenas algo eventual, facultativo, considerado como um elemento adicional no processo educativo?

- 2º - Extensão obrigatória da ginástica a ambos os sexos na formação do professorado, nas escolas primárias de todos os graus, tendo em vista, em relação à mulher, a harmonia das formas femininas e as exigências da maternidade futura.

---

<sup>12</sup> "Rui Barbosa (Rui Barbosa de Oliveira), advogado, jornalista, jurista, político, diplomata, ensaísta e orador, nasceu em Salvador, BA, em 5 de novembro de 1849, e faleceu em Petrópolis, RJ, em 10 de março de 1923. Membro fundador, escolheu Evaristo da Veiga como patrono da cadeira nº. 10 da Academia Brasileira de Letras." (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2018, n.p.). Disponível em: <http://www.academia.org.br/academicos/rui-barbosa/biografia>. Acesso em 15 jan. 2018.

É importante considerar esse texto frente ao contexto histórico da época, em que o papel da mulher na sociedade estava relacionado às funções de mãe e esposa, o que justifica a preocupação com "a harmonia das formas"<sup>13</sup> e a preparação para a futura maternidade, por meio de exercícios físicos.

- 3º - Inserção da ginástica nos programas escolares como matéria de estudo, em horas distintas das do recreio, e depois das aulas.

Destaca-se grande relevância conferida à ginástica, que veio a se configurar como parcela da Educação Física em período posterior. Para a efetivação das aulas de Educação Física, Rui Barbosa contrapõe-se ao Método Alemão e sugere a adoção do Método Sueco. O Método Alemão é uma ginástica baseada nos preceitos militares e no Brasil teve início na metade do século XIX através dos soldados contratados por Dom Pedro II para elevar o contingente do exército brasileiro. Ganhou força na sociedade civil principalmente pela consolidação da Proclamação da República a qual a participação militar foi incontestável (PADORMO, CESÁRIO, PEREIRA, 2015). Na opinião de Rui Barbosa, o Método Sueco de ginástica seria o mais aceitável no meio escolar, pois seu objetivo era “desenvolver na criança o vigor físico, a felicidade da alma, a preservação da pátria e a dignidade da própria espécie” (1946, p. 97). No entanto, conforme Silva (2016), os dois métodos não se diferenciavam substancialmente em relação aos objetivos da atividade física:

[...] apesar do repúdio de Barbosa ao Método Alemão, percebe-se que, na essência, o objetivo não se modificou. O modelo sueco de ginástica manteve os mesmos pressupostos centrados na formação moral e física do povo brasileiro, acentuando um caráter eugênico, higiênico e disciplinador, sob uma conotação militarista. (SILVA, 2016, p. 118).

O fato de se garantir que a ginástica não fosse tomada como "matéria de estudo" no horário do recreio pode ser considerado um grande avanço, pois se estaria enfatizando seu caráter de disciplina escolar e não de mera recreação. Em relação ao horário diferenciado das demais aulas, prática ainda encontrada em diversas instituições, a exemplo dos Colégios Militares, podemos inferir que se priorizava o exercício físico, indo ao encontro da concepção de Educação Física como sinônimo de realização de atividades voltadas à saúde, força, resistência, destreza e harmonia das formas, por meio da repetição de exercícios, da padronização dos movimentos e da prática de esportes.

Rui Barbosa, nesse Parecer,

---

<sup>13</sup> À época, no período chamado "Era Vitoriana", o uso do espartilho, por exemplo, tinha o objetivo de moldar o corpo feminino, e a ginástica possivelmente seria mais um elemento para subsidiar essa forma.

[...] advogou a necessidade de mais escolas, sendo que o binômio educação/higiene teria a tarefa precípua de suscitar essa transformação da sociedade brasileira. Por isso, não só aceitou a intervenção militar no processo educacional como também incentivou e se fez representante do pensamento higienista. (GOELLNER, 1992, p. 119).

Com base nas tendências pedagógicas divulgadas à época como sinônimo de cientificidade, prevalecia a ideia de que a ginástica cumpriria seu papel na escola por meio de uma forma educativa de características militares, fortemente disciplinadora e autoritária.

- 4º - Equiparação, em categoria e autoridade, dos professores de ginástica aos de todas as outras disciplinas.

Rui Barbosa tanto propôs, em seu parecer, a obrigatoriedade das aulas de ginástica quanto defendeu a necessidade de a disciplina ser ministrada por um especialista com "[...] conhecimentos de Didática, Fisiologia e Higiene" (SILVA, 2016, p. 119). Marinho (1980, p. 164) destaca ainda a preocupação de Rui Barbosa com a "[...] valorização do professor de Educação Física, dando-lhe paridade, em direitos e vencimentos, categoria e autoridade, aos demais professores." Para tanto, o parecer apontava que deveriam ser nomeados prioritariamente os "[...] professores que tivessem habilitação no ensino da ginástica escolar", (MARINHO, 1980, p.164), uma alusão ao fato de que esse era um problema recorrente: a contratação de professores sem habilitação pedagógica, sobretudo os militares.

Cabe analisar o lugar ocupado por este conhecimento na educação do período, levando-se em consideração que a Educação Física assumia, com a Primeira República (1889 – 1930), um caráter higienista<sup>14</sup> inculcado em suas práticas e ideais.

A Ginástica foi introduzida no programa de ensino no ano de 1895, no período da República, incluindo, então, a esgrima e a natação. Opondo-se à Monarquia e à Igreja, fazia parte do poder do imaginário social republicano que estava sendo erigido, no qual a educação pública ganhava território entre os jovens. (CRUZ, 2006).

Esta seria a tendência higienista da Educação Física do período, reconhecida pela historiografia da área. Segundo Ghiraldeli Junior (1988), tratava-se de uma manobra da elite preocupada com o saneamento básico e as mazelas sociais que assolavam o Brasil daquele período, devido, em grande parte, à crescente industrialização sem os devidos cuidados com a higiene e o saneamento público.

---

<sup>14</sup> "Corrente que enaltece a Educação Física enquanto ferramenta de saúde pública capaz de erradicar o problema da saúde pública brasileira por meio da imposição de padrões de condutas salutaras afastando as pessoas de riscos nocivos à sua saúde física e moral." (MOISÉS, 2015, p. 61).

Manter um corpo saudável já sinalizava uma solução paliativa naquele momento. O médico entraria em ação, corrigindo e melhorando o corpo social e em bom estado de saúde, e conseqüentemente impondo hábitos saudáveis para as famílias (SOARES, 2001).

A escola teria a função de afirmar e disseminar a ideia da saúde coletiva, por meio das aulas de Educação Física, tendo ao seu lado o contato direto com a Medicina no trato das questões e soluções de higiene e assepsia.

Desde a nomeação de Guilherme Augusto de Taube, em 1841, como o primeiro professor de Ginástica do Colégio Pedro II, esse foi o cenário relativo à Educação Física no Brasil.

Uma legislação específica sobre o Ensino Médio, até então denominado "ensino secundário", veio por meio do Decreto 19.890, de 1931. Nesse decreto encontramos referências à Educação Física nos seguintes artigos:

Art. 9º Durante o ano letivo haverá ainda, nos estabelecimentos de ensino secundário exercícios de Educação Física obrigatórios para todas as classes. [...]

Art. 32. Cada turma não terá menos de 20 nem mais de 28 horas de aula por semana, excluídos desse tempo os exercícios de Educação Física e as aulas de música. [...]

Art. 57. Aos inspetores da secção C compete ainda fiscalizar os exercícios de Educação Física e as aulas de música, bem como verificar as condições das instalações materiais e didáticos do estabelecimento. [...]

Art. 60, § 1º Para os candidatos à secção C haverá ainda prova sobre Higiene escolar e Educação Física. (BRASIL, 1931, p. 6945).

Em relação à contratação de professores, o Decreto 19.890/1931, em seu parágrafo único das Disposições Gerais e Transitórias, determina que “Os exercícios de Educação Física no Colégio Pedro II ficarão a cargo dos atuais professores de ginástica e dos profissionais que para esse fim forem contratados” (BRASIL, 1931, p. 6945).

A tendência que predominava nesse contexto educacional e que se referia à Educação Física é reconhecida e denominada pela historiografia da área como Militarista (1930 – 1945). Ghiraldelli Junior (1988) refere-se ao projeto de eugenia e nacionalismo, com a preparação dos jovens para a defesa da pátria, por meio de uma educação moral e cívica, na qual a Educação Física assumia um papel importante, marcante no período. As aulas dessa disciplina iam ao encontro do ideal de assegurar o desenvolvimento econômico, a ordem política e social, por meio do adestramento e capacitação da força de trabalho.

A evolução do homem dada pelos princípios biológicos e militares era o escopo dessa tendência. Sua compreensão se dava pela passagem das Guerras Mundiais e a disciplina militar

desenvolvida no contexto escolar era absorvida pelas aulas de Educação Física (MARCHI JÚNIOR, 1994).

O Decreto-Lei nº 8.347, de 10 de dezembro de 1945, o qual dava nova redação ao Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, que trouxe a lei orgânica do ensino secundário, afirmava, no que se refere à Educação Física: “Art. 19. A Educação Física constituirá uma prática educativa obrigatória, para todos os alunos de curso diurno, até a idade de vinte e um anos.” (BRASIL, 1945, p.18.616).

Diferentemente do decreto de 1931, essa nova redação referia-se à prática educativa ao invés de exercícios, o que pode caracterizar uma nova postura e uma nova leitura sobre a disciplina de Educação Física, com uma abrangência maior e que vai além de aulas meramente práticas e exercícios físicos.

A nova redação do Decreto de 1945 substituiu o que prescrevia o Decreto de 1942, dando lugar a uma nova tendência neste campo disciplinar, denominada Pedagogicista (1945 – 1964). Nesse período, conforme Moisés (2015, p. 62), há um sobressalto na importância da Educação Física para a formação da juventude: “Esta corrente de pensamento é a primeira a pensar na Educação Física enquanto disciplina pedagógica dentro do ambiente escolar de ensino, sendo, portanto, este o seu principal mérito enquanto posicionamento científico.”

A LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 apontou em seu texto a obrigatoriedade da prática de Educação Física até a idade de dezoito anos, diminuindo em três anos o que conferia o Decreto-Lei 4.244 de 1942 sobre a obrigatoriedade das práticas físicas.

A obrigatoriedade referia-se, nesse momento histórico, à prática de exercícios físicos, uma vez que a Educação Física não era concebida nos documentos oficiais levando-se em consideração todos os seus efeitos teóricos, históricos, sociológicos e culturais.

A Tendência Pedagogicista foi marcada pelo valorização do caráter educativo e pela preocupação com a juventude no interior das escolas, assumindo que a ginástica, a dança e o desporto, entre outros “[...] são instrumentos capazes de levar a juventude a aceitar as regras de convívio 'democrático' e de preparar as novas gerações para o altruísmo, o culto a riquezas nacionais etc.” (FLORIANI; CARTIER, 2014, p. 6).

Entre as críticas a essa tendência, Moisés (2015) aponta:

[...] assim como as demais propostas, apresenta a grave falha de desconsiderar as condições materiais enquanto determinantes fundantes das estruturas sociais e de suas situações agregadas, capazes de determinar efetivamente a história dos homens. Seu foco não era o questionamento ou a superação da realidade posta mas, tão somente, adotar uma postura de neutralidade focando apenas na formação de indivíduos



capazes de se adaptar ao contexto de forma útil e, por que não dizer, consensual. (MOISÉS, 2015, p. 63).

Outro fator problematizado nessa tendência é a reverência que se faz ao corpo e consequentemente ao consumo de produtos, acatada principalmente pelo estilo de vida dos americanos e reproduzidos pela sociedade brasileira, principalmente a partir da década de 1960. (COURTINE, 1995).

Em relação à formação de professores para essa disciplina, até 1969, quando foi publicada a Resolução nº 69/1969 (BRASIL, 1969), era suficiente ter cursado o antigo primeiro grau, atual ensino fundamental, para ingressar em um curso de Educação Física. A referida resolução determinava a graduação em Educação Física, com duração de apenas 3 anos, e somente em nível de licenciatura. Nesse período histórico, também era possível ao licenciando titular-se como “Técnico Esportivo”, caso cursasse mais duas disciplinas prático-esportivas em sua formação.

O texto legal que configurou a obrigatoriedade da Educação Física, enquanto uma disciplina educativa, sem o uso das palavras “exercícios” ou “práticas” foi implantado na Lei nº 5.962, de 11 de agosto de 1971, que, em seu Artigo 7º, afirmava: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus.” (BRASIL, 1971, n.p.). Notamos aqui a separação da Educação Física em relação aos Programas de Saúde, sinalizando que a ideia de uma Educação Física higienista já não era tão marcante nessa disciplina no período da ditadura em nossa história recente.

No entanto, a tendência da época de certa forma retrocedeu para o biologicismo (Tendência Higienista) e militarismo (Tendência Militarista). Segundo Teixeira (2008), tratava-se da Tendência Esportivista ou Competitivista. Os militares que tomaram o poder almejavam o engajamento dos jovens nos esportes, em grande parte com o intuito de desviar o foco das manifestações antimilitaristas que assolavam as ruas do país.

Nesse sentido, o esporte foi usado como ferramenta institucional:

O incentivo ao desporto estudantil era fundamental no enquadramento dos jovens às normas visadas pelo regime militar, na medida em que o envolvimento dos estudantes em atividades desportivas facilitaria a contenção de manifestações contrárias ao governo instaladas pelos militares, principalmente de um segmento social historicamente vinculado às lutas pelos seus direitos. Assim, a responsabilidades de sua organização deveria ser destinada a órgãos que efetivamente promovessem o engajamento estudantil nas atividades esportivas, já que se fossem circunscritas à esfera administrativa da educação, o planejamento poderia ser insuficiente, dada que essa não era a função precípua. A presença de especialistas garantiria o sucesso dessa

empreitada. Nota-se que havia um projeto do governo militar que contemplava o envolvimento dos estudantes nas atividades esportivas, sendo que a sua disseminação era dotada de táticas que visavam fabricar as subjetividades. Através de minúcias quase que imperceptíveis, dispunha-se de dispositivos de controle social altamente eficientes. Basta lembrar o sucesso dos jogos escolares de 1970 e 1980, que promoveu além do incentivo de participação de um grande número de praticantes, a formação de torcidas responsáveis por criar até mesmo rivalidades localizadas entre escolas e entre cursos universitários. (TEIXEIRA, 2008, p. 90).

O objetivo era propagar a ideia do esporte de rendimento por meio de atletas de alto nível. Portanto, aquele aluno considerado fraco para os padrões desse estilo de educação não se enquadraria nesse ideal competitivista. O professor de Educação Física ganhara um status especial nessa relação com o aluno, tornou-se um professor “técnico” de um aluno “atleta”. Seria ele responsável por idealizar em seus alunos os caminhos necessários para o sucesso, fazendo com que eles se tornassem atletas referência para a sociedade (TEIXEIRA, 2008).

O ano de 1970, segundo Ghiraldelli Junior (1988), caracterizou-se pela exaltação da seleção brasileira na Copa do Mundo de 1970, com o governo utilizando os meios de comunicação para divulgar os resultados obtidos pela seleção de futebol, relacionando-os com o desenvolvimento do Brasil como nação, ao mesmo tempo em que se encobria as denúncias contra as graves violações dos direitos humanos que aqui aconteciam.

Os militares propagavam que o esporte deveria ser aprendido na escola, formando a base para a criação de novos campeões. Como parte dessa política de formação de atletas, houve extensa concessão de bolsas de estudo (GHIRALDELLI, 1988).

Em 1975, o Governo Federal propôs, pela primeira vez, uma Política Nacional de Educação Física e Desportos, com o objetivo de intensificar as práticas esportivas em âmbito escolar e não-escolar, com vistas a fortalecer o chamado "Desporto de Alto Nível", que representava a elite esportiva do país em nível nacional e internacional. (GONÇALVES JUNIOR, 2002).

Ressaltamos que, até esse período, o modelo curricular para a formação de professores de Educação Física era regido pela Resolução nº 69/1969. Segundo o Parecer CNE/CES nº 58/2004 (BRASIL, 2004a, p. 2), houve inúmeras críticas a essa estrutura curricular entre os especialistas da área, frente ao "[...] desenvolvimento acadêmico e à rápida ampliação e diversificação do mercado de trabalho, antes concentrado na educação escolar e no emergente campo profissional esportivo." [...].

A Resolução nº 69/1969 previa-se disciplinas voltadas para os esportes, geralmente ministradas por ex-atletas, disciplinas para fundamentação anátomo-funcional, ministradas em grande parte por profissionais da medicina, e disciplinas pedagógicas, ligadas ao conhecimento

da estrutura e funcionamento do ensino, ao estágio supervisionado e à didática de ensino, ministradas por pedagogos. As disciplinas de caráter humanístico não faziam parte do currículo da licenciatura em Educação Física. (VERONEZ et al., 2013).

Frente às inúmeras críticas ao modelo curricular utilizado, tanto nas licenciaturas em Educação Física, quanto nas escolas da educação básica, especialistas da área promoveram estudos e fóruns específicos sobre o tema, reunindo uma significativa parcela da comunidade acadêmica da Educação Física no Rio de Janeiro, em 1979, em Florianópolis, no ano de 1981, em Curitiba, em 1982, e em São Paulo, no ano de 1984, o que culminou "[...] em um anteprojeto encaminhado ao então Conselho Federal de Educação, propondo a superação da concepção de currículo mínimo" (BRASIL, 2004a, p. 2), em favor de que as Instituições de Ensino Superior tivessem autonomia para elaborar seu próprio currículo e ajustá-lo às "[...] peculiaridades regionais, ao seu contexto institucional e às características, interesses e necessidades de sua comunidade escolar, quer no plano docente, quer no discente" (BRASIL, 1987, p. 1).

Segundo o Parecer CNE/CES nº 58/2004,

Este processo de debates e de proposições culminou com a aprovação do Parecer nº 215/87 e da Resolução nº 03/87, que normatizaram a reestruturação dos cursos de graduação Plena em Educação Física, sua nova característica, mínimos de duração e de conteúdo. [...] a Resolução nº 03/87 estabeleceu que os currículos plenos para os cursos de graduação em Educação Física deveriam contemplar um núcleo de disciplinas de Formação Geral e um núcleo de disciplinas de Aprofundamento de Conhecimentos. No núcleo de disciplinas de Formação Geral deveriam ser consideradas áreas de conhecimentos de cunho humanístico (Conhecimentos Filosófico, do Ser Humano, e da Sociedade) e de cunho técnico (Conhecimento Técnico). (BRASIL, 2004, p. 3).

A concepção curricular para a formação acadêmica do profissional de Educação Física, em nível de graduação plena, antecipou-se ao que seria explicitado na Lei nº 9.394/1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que previa maior flexibilidade na organização curricular dos cursos de licenciatura e bacharelato.

A Educação Física na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 é citada apenas uma única vez, no Artigo 26, parágrafo 3º: “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.” (BRASIL, 1996, n.p.), limitando-se, portanto, a mencioná-la como componente curricular da educação básica.

De acordo com Chaim Junior (2007), a LDB/1996,

[...] eleva a Educação Física à condição de componente curricular, devendo, assim, fazer parte da proposta pedagógica da escola. É importante ressaltar que outrora, 'hora atividade' onde se afastava das outras áreas, vincula agora seus objetivos e conteúdos à discussão educacional mais ampla, possibilitando aos professores circular nos espaços de discussão coletiva na escola. (CHAIM JUNIOR, 2007, p. 60).

Ao final de 1999, foi elaborada uma proposta de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física, sistematizada pela Comissão de Especialistas em Educação Física (COESP-EF) e encaminhada ao setor competente da Secretaria de Ensino Superior (SESu) e, posteriormente, ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

Em linhas gerais, a proposição dessas diretrizes era a formação do graduado em Educação Física a partir de dois núcleos de conhecimentos:

a) Conhecimento Identificador da Área e b) Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento. O Conhecimento Identificador da Área abrangia um núcleo de Formação Básica (Conhecimentos sobre o Homem e a Sociedade, Conhecimentos sobre o Corpo Humano e seu Desenvolvimento e Conhecimentos Científico-tecnológicos) e um núcleo de Formação Específica (Conhecimentos sobre a Cultura do Movimento Humano, Conhecimentos Didático-pedagógicos, e Conhecimentos Técnico-funcionais Aplicados). (BRASIL, 2004a, p. 3).

Em relação ao "Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento", tratava-se do conjunto de conhecimentos considerados necessários ao profissional de Educação Física para docência na educação básica e licenciaturas, ligados ao campo do "[...] treinamento/condicionamento físico, das atividades físico-esportivas de lazer, da gestão/administração de empreendimentos de atividades físico-esportivas, da aptidão física/saúde/qualidade de vida, além de outros possíveis campos emergentes." (BRASIL, 2004a, p. 4).

Nesse processo de discussão dos rumos da graduação em Educação Física, houve a aprovação da Resolução CNE/CP nº 01/1999 (BRASIL, 1999b) e do Parecer CNE/CP nº 09/2001 (BRASIL, 2001), que dispunham sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

A legislação em vigor para a formação dos profissionais de Educação Física consiste na Resolução CNE/CES nº 7/2004<sup>15</sup>(BRASIL, 2004b), que institui as Diretrizes Curriculares

---

<sup>15</sup>A Resolução nº 7, de 4 de outubro de 2007, alterou apenas o parágrafo 3º do Artigo 10º da Resolução nº 7/2004, que trata das atividades complementares.

Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

A discussão sobre a formação de professores está vinculada ao debate sobre as tendências teóricas e pedagógicas e as finalidades, objetivos e concepções sobre a Educação Física escolar. Dessa forma, no próximo tópico traçamos um breve histórico dessas abordagens, a partir da década de 1980.

### **2.3 As abordagens pedagógicas da Educação Física**

As abordagens pedagógicas surgiram com seus preceitos no campo da educação brasileira com a necessidade de criar uma identidade para a Educação Física escolar. Nos anos 1980, a partir da busca pelo rompimento com o ideal de se "Educar o corpo para a produção", o que significava "[...] promover saúde e educação para a saúde (hábitos saudáveis, higiênicos). Essa saúde ou virilidade (força) também pode ser (e foi) ressignificada numa perspectiva nacionalista/patriótica." (BRACHT, 1999, p. 73).

O objetivo das abordagens pedagógicas foi o de romper com a estrutura que ora a Educação Física se encontrava. Essas abordagens encontram suas razões na filosofia, nas correntes ideológicas, na tradição e interpretação da educação pelos seus estudiosos. Portanto, a seguir iremos apresentar algumas dessas abordagens, teoricamente as mais disseminadas e conhecidas nos cursos de formação em Educação Física do Brasil.

#### **2.3.1 Abordagem Desenvolvimentista**

Na Abordagem Desenvolvimentista podemos encontrar o que os defensores chamam de Movimento Humano, especialmente na obra "Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista", de Tani et al. (1988). O movimento humano, que se dá por meio do comportamento humano, é classificado, segundo os autores, como: cognitivo, relacionado às operações mentais, a retenção ou o armazenamento de informações; afetivo-social, que se refere aos sentimentos e emoções; e motor, ligado os movimentos. (TANI et al, 1988).

Na visão desses autores:

Movimentos estão presentes em todas as atividades humanas: no cotidiano, no trabalho, no lazer e no esporte. Embora em Educação Física os movimentos sejam enfatizados, convém ressaltar que os mecanismos envolvidos em qualquer um destes

movimentos são basicamente os mesmos. A diferença fundamental está nas informações específicas recebidas, processadas e utilizadas por estes mecanismos na organização e controle dos movimentos. (TANI et al., 1988, p. 7-8).

Para destacar a importância dada ao movimento humano nessa abordagem, os autores apontam:

Movimentos são de grande importância biológica, social, cultural e evolutiva, desde que é através de movimentos que o ser humano interage com o meio ambiente. A interação com o meio ambiente através da constante troca de matéria/energia e informação é um aspecto fundamental para a sobrevivência e desenvolvimento de todo e qualquer sistema vivo. (TANI et al., 1988, p. 11).

É explícita a importância dada nessa abordagem ao movimento humano, apregoando suas características práticas. Seu valor está naquilo que o ser humano pode produzir de movimentos e gestos motores, implicando em uma Educação Física voltada para o fazer prático. Mas, esse “fazer prático” se justifica nos aspectos cognitivos, afetivos e motores.

Dessa forma,

[...] a abordagem desenvolvimentista parte do pressuposto básico de que, como dentro do ciclo da vida do ser humano é possível identificar uma sequência normal dos processos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem, as crianças necessitam ser orientadas em correspondência a esses processos, pois só assim as suas reais necessidades e expectativas serão atendidas. (TANI et al., 2008, p. 316).

Essa concepção normalizadora deixa de considerar as especificidades e as diferenças entre os sujeitos, em busca de um ideal de crescimento e desenvolvimento. Para Tani. (1999, p. 58), a Educação Física atenderia “[...] às reais necessidades e expectativas da criança” se compreendesse “[...] as suas características em termos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem, visto que a não observância destas características conduz frequentemente ao estabelecimento de objetivos, métodos e conteúdos de ensino inapropriados.”

Essa abordagem preconiza o desenvolvimento por meio dos movimentos motores em diferentes momentos do crescimento e esse fato pode agregar com maior facilidade outros componentes à vida da criança, como, por exemplo, a relação interpessoal e o convívio em sociedade. Aqui, há um direcionamento bem específico para as atividades de desenvolvimento biológico e evolutivo do educando.

São incluídos nessa abordagem os exercícios corporais dos mais simples aos mais complexos, dependendo da idade do aluno. Contudo, o papel do professor é de extrema importância na observação e direcionamento das atividades para que elas não se percam em

momentos impróprios. Devem estar de acordo com as necessidades do educando para que possa ocorrer uma sequência lógica do trabalho em consonância com sua maturidade.

Nesse sentido, segundo Tani et al. (1988, p. 13), "É preciso investigar os princípios básicos de organização do movimento em diferentes níveis de análise, desde o bioquímico, neurofisiológico e comportamental, até o social, para se ter a compreensão mais adequada possível do movimento humano."

Em um artigo de Tani (2008), que teve como objetivo elaborar reflexões sobre os vinte anos da abordagem desenvolvimentista da Educação Física Escolar, podemos perceber que suas análises se situaram mais no campo do debate acadêmico acerca dos fundamentos da proposta. O autor usa muito do recurso biológico para tratar da Educação Física como um todo, e apesar de fazer referência, em algumas passagens do seu texto, ao aspecto social e cultural, sua importância está relacionada ao movimento humano, como podemos perceber na sequência:

Da construção de abrigos e de ferramentas por parte dos nossos ancestrais, até se chegar à complexa tecnologia e cultura modernas, os movimentos desempenharam e continuam a desempenhar um papel fundamental. Acresça-se ainda sua grande importância social e cultural. A comunicação, a expressão da criatividade e a dos sentimentos são feitas através de movimentos. É por meio deles que o ser humano se relaciona com o outro, aprende sobre si mesmo, quem ele é, o que é capaz de fazer. É através de movimentos que o ser humano aprende sobre o meio social em que vive. (TANI, 2008, p. 315).

Sob essa ótica, a partir do segundo capítulo do livro de Tani et al. (1988), que trata da abordagem desenvolvimentista, são discutidos os aspectos biológicos do desenvolvimento e o movimento humano. É parte das suas discussões temas como "vida, evolução e movimento", abordando, dentre outros assuntos, temas diretamente ligados à biologia, como, por exemplo: os organismos vivos, suas células, tipos de ácidos nucleicos como o DNA (ácido desoxirribonucleico), passando ainda pela Seleção Natural postulada por Charles Darwin.

### 2.3.2 Abordagem Construtivista

Segundo Coll (1998), a concepção construtivista da aprendizagem e do ensino compreende que é por meio da escola que os alunos acessam os aspectos da cultura essenciais não somente ao seu desenvolvimento cognitivo, como também ao desenvolvimento pessoal em um sentido global, o que inclui o equilíbrio pessoal, a inserção social, as relações motoras e interpessoais.

Essa concepção está relacionada, principalmente, ao pensamento e às pesquisas de Jean Piaget. Goulart (1997) explica:

Piaget tem mostrado que, desde o princípio, a própria criança exerce o controle sobre a obtenção e organização de sua experiência do mundo exterior. Acompanha com os olhos os objetos, seu olhar explora em torno, volta a cabeça; com as mãos, agarra, solta, joga, empurra; explora com os olhos e mãos alternadamente, cheira, leva à boca e prova, etc. [...] O construtivismo piagetiano é essencialmente biológico. A perspectiva lógica de Piaget não é senão o correspondente de sua perspectiva biológica, isto é, o desenvolvimento é visto como um processo de adaptação, que tem como modelo a noção biológica do organismo em interação constante com o meio. [...] A assimilação é a incorporação de um novo objeto ou ideia ao que já é conhecido, ou seja, ao esquema que a criança possui. (GOULART, 1995, p. 16-17).

No que se refere à Educação Física, a Abordagem Construtivista realça a importância do conceito de assimilação, uma vez que o educando, ao praticar qualquer atividade e entrar em contato com elementos novos ou conhecidos, apropria-se, pela assimilação, dessa nova ou inovadora prática.

Observa-se, nessa concepção, o destaque ao desenvolvimento motor dos alunos. Freitag (1993), ao referir-se a Piaget, reitera que, no pensamento construtivista, toda criança tem a potencialidade de julgar, pensar e argumentar:

A novidade que o Construtivismo introduz é que esta faculdade (de fazer uso da razão) não é uma qualidade transmitida no nascimento pelos gens. Não é como a cor dos olhos, o tamanho potencial, o sexo, etc., que seriam predeterminados desde o início. O que Piaget e os pós-piagetianos defendem é que esta faculdade de julgar, pensar, argumentar é uma *potencialidade* que precisa ser desenvolvida no decorrer da vida. Construtivismo se encaixa nesta lógica. A construção que se dará, o que a criança fará desta faculdade potencial, visa chegar aos patamares mais elevados desta competência: isto é pensar logicamente, julgar o certo e o errado, julgar o belo e o feio e argumentar com outros num esforço de reciprocidade, de transmissão de ideias, de compreensão do que diz o outro. (FREITAG, 1993, p. 28).

A relação dessa ideia da autora com a Educação Física refere-se à concepção de que a criança tem esse potencial guardado em si, bastando a correta orientação para que sua capacidade de julgamento, pensamento e argumentação se consolide. Assim, em uma aula prática de Educação Física, caberia ao professor determinar e orientar o aprendizado de certos movimentos motores que, por sua vez, fariam parte da construção do potencial da criança e, conseqüentemente, da sua percepção para com o mundo a sua volta.

Duarte (2005), em uma análise crítica ao construtivismo, aponta que este parte da ideia de que a construção do sujeito deve se dar por ele mesmo sem necessariamente ser uma representação da realidade:



Para o construtivismo a aprendizagem seria um processo de construção individual do sujeito e este não copia a realidade, mas a constrói a partir de suas representações internas. A interpretação pessoal rege o processo de conhecer, o qual desenvolve seu significado através da experiência. A aprendizagem é situada e deve dar-se em cenários realistas; o cotidiano do sujeito e ele próprio trazem os conteúdos necessários para que ocorra a aprendizagem. (DUARTE, 2005, p. 50).

Essa experiência identificada pelo autor é algo muito comum vivenciado nas aulas de Educação Física, quando o professor compreende que o processo de aplicação prática ou teórica de conteúdos informativos e formativos depende da interpretação assimilada pelo educando. Nessa concepção, o conhecimento do aluno faz parte da estrutura construtivista anexada por ele em seu saber intelectual. Ao se deparar, por exemplo, com um bastão em uma aula de atletismo, o aluno pode – devidamente orientado – identificar o que fazer com aquele objeto naquele momento: correr, entregar a um companheiro, ficar parado, etc.

Bezerra (2001), em relação à formação do conhecimento na concepção construtivista, explica:

O processo de formação do conhecimento, de acordo com o construtivismo, é resultante de um processo endógeno e exógeno, sendo que a interação sujeito-meio permite a exploração e a construção do conhecimento. É nesse campo que se constitui a autonomia da criança, e o professor deve construir a sua metodologia de trabalho em oposições a heteronomia, permeando sua postura educativa (planejamento, execução e avaliação) em descoberta relacionada à linguagem, regras, jogos, pensamento e raciocínio, classificação e relação, número, causalidade, honestidade, competência, autoridade e obediência, culpa e punição. (BEZERRA, 2001, p. 30).

O principal defensor da Abordagem Construtivista no Brasil, na área da Educação Física é João Batista Freire, apesar de que o próprio autor não aceita este papel. Freire, em seu livro “Educação de corpo inteiro”, lançado em 1989, apresenta o construtivismo como uma proposta metodológica que detinha potencial para se opor às teorias anteriores da disciplina, notadamente a proposta mecanicista, cuja principal característica era a busca pela maximização do desempenho.

Para Freire (1994, p.13), “[...] corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo”, fazendo assim uma crítica às práticas escolares da Educação Física que apenas adestram e dificultam a formação e o desenvolvimento do aluno.

Freire e Scaglia (2009, p.7) priorizam o jogo, não somente com o suporte de Educação Física, mas de todas as disciplinas, defendendo que “[...] o ambiente lúdico, além de facilitar o

ensino de diversos conteúdos, cria condições para que o aluno trabalhe com a criatividade, a moralidade e a sociabilidade.”

A produção de João Batista Freire é classificada por Daólio (1998, p.48) como uma vertente da pedagogia humanista, uma vez que o seu foco principal é a individualidade, criatividade e liberdade individual na infância, propondo “[...] uma redescoberta do corpo, na qual a educação física é o carro chefe de uma educação conscientizadora.”

Para Freire (1994), na abordagem construtivista

A Psicologia Infantil e depois a Psicomotricidade dedicaram parte de seus trabalhos à descrição dos movimentos que as crianças realizam ao longo de seu desenvolvimento, muitas vezes, contudo, desconsiderando aspectos fundamentais desse desenvolvimento, como o cultural e o social. [...] o que quero dizer é que não acredito na existência de padrões de movimento, pois, para tanto, teria que acreditar também na padronização do mundo. Constatado, isso sim, a manifestação de esquemas motores, isto é, de organização de movimentos construídos pelos sujeitos, em cada situação, construções essas que dependem, tanto dos recursos biológicos e psicológicos de cada pessoa, quanto das condições do meio ambiente em que ela vive. (FREIRE, 1994, p. 21-22).

O autor considera, assim, que é importante não somente se ater à questão dos movimentos corporais ou a maturidade do aluno, mas à bagagem de movimentos já construídos e em construção pela criança, ou seja, ao que o indivíduo carrega consigo. Defende, portanto, a superação, na prática docente em Educação Física, da ênfase em exercícios motores simples ou complexos, que supostamente avançariam no esquema do conjunto corporal de gestos finos, aqueles realizados com maior destreza e considerados corretos. Nessa concepção, o professor deveria dar subsídios aos movimentos já constituídos pelos alunos, aumentando a gama de gestos motores.

### 2.3.3 Abordagem Crítico-Superadora

Uma terceira tendência, segundo Daólio (1998, p. 35), considerada “[...] de cunho revolucionário, com inspiração marxista, enfatizando os níveis histórico, social e político”, partindo da crítica de um grupo de intelectuais que se baseavam nas ideias de Karl Marx às abordagens ora centradas no caráter biológico, ora nos fatores psicológicos da aprendizagem em Educação Física, foi denominada de Abordagem Crítico-Superadora.

Segundo o autor, "Talvez a principal decorrência da obra do grupo marxista que se alinhou a partir da década de 80 tenha sido explicitada no livro "Metodologia do ensino de

Educação Física", assinada por um Coletivo de Autores, composto pelos principais nomes dessa tendência." (DAÓLIO, 1998, p. 35).

A referida obra foi assinada por Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

Bracht (1999), acerca dessa proposta, argumenta:

[...] Entende essa proposta que o objeto da área de conhecimento EF é a cultura corporal que se concretiza nos seus diferentes temas, quais sejam, o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e a mímica. Sistematizando o conhecimento da EF em ciclos (1º - da organização da identidade dos dados da realidade; 2º - da iniciação à sistematização do conhecimento; 3º - da ampliação da sistematização do conhecimento; 4º - do aprofundamento da sistematização do conhecimento), propõe que este seja tratado de forma historicizada, de maneira a ser apreendido em seus movimentos contraditórios. (BRACHT, 1999, p. 79-80).

Nesse sentido, das abordagens discutidas neste trabalho, a Crítico-Superadora propõe-se, de forma explícita, a estabelecer relações entre as práticas físicas e a perspectiva histórica do homem, sobretudo por meio do conceito de "Cultura Corporal", defendido por essa linha de pensadores e estudiosos.

O Coletivo de Autores (2012) considera a contribuição das diferentes disciplinas de modo que o aluno desperte para o real posto à sua frente, na perspectiva da totalidade<sup>16</sup>. Para os autores,

A visão de totalidade do aluno se constrói à medida que ele faz uma síntese, no seu pensamento, da contribuição das diferentes ciências para a explicação da realidade. Por esse motivo, nessa perspectiva curricular, nenhuma disciplina se legitima no currículo de forma isolada. É o tratamento articulado do conhecimento sistematizado nas diferentes áreas que permite ao aluno constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa, formulando uma síntese no seu pensamento à medida que vai se apropriando do conhecimento científico universal sistematizado pelas diferentes ciências ou áreas do conhecimento. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 30).

Nesse sentido, para o Coletivo de Autores (2012), a Educação Física é entendida como uma prática pedagógica que tematiza, no ambiente escolar, o conhecimento denominado "cultura corporal". Esse entendimento, segundo Daólio (1999), baseava-se em uma visão histórica do homem, inserido em uma sociedade de classes:

---

<sup>16</sup> "A concepção dialético-materialista da totalidade significa, primeiro, a unidade concreta de contradições que interagem [...]; segundo, a relatividade sistemática de toda a totalidade tanto no sentido ascendente quanto no descendente (o que significa que toda a totalidade é feita de totalidades a ela subordinadas e também que a totalidade em questão é, ao mesmo tempo, sobre determinada por totalidades de complexidade superior; e, terceiro, a relatividade histórica de toda totalidade, ou seja, que o caráter de totalidade de toda totalidade é mutável, desintegrável e limitado a um período histórico concreto e determinado." (LUKÁCS, 1979, p. 12).

As várias expressões da chamada cultura corporal são consideradas como formas de representação do mundo que o homem foi produzindo ao longo da história, constituindo-se no conhecimento abarcado pela Educação Física. Além de praticada na escola, essas expressões devem ser refletidas, a fim de que sejam assimiladas pelos alunos. A intenção explícita é possibilitar aos alunos a percepção da realidade como algo dinâmico e principalmente carente de transformações. Partindo da constatação que o Brasil é uma sociedade dividida em classes e que o movimento social caracteriza-se pela luta entre as classes sociais, visando à afirmação de seus interesses, a proposta defendida pelo grupo coloca-se comprometida com os anseios das camadas populares. (DAÓLIO, 1999, p. 38).

Os conteúdos e a metodologia de trabalho na Educação Física, nessa abordagem, constituem-se em uma importante área de discussão aos estudiosos e professores da área, não podendo ser considerados aleatoriamente pelo professor ou equipe pedagógica, antes, devem ser tratados de maneira minuciosa: “Há de se ter, no momento da seleção, competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 33).

Os autores também chamam a atenção para alguns princípios curriculares no trato com o conhecimento. Como o trabalho com a realidade é uma condição da abordagem crítico-superadora, destacamos um princípio presente na obra que sincroniza essa situação:

Um outro princípio curricular é o da simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade. A partir desse princípio os conteúdos de ensino são organizados e apresentados aos alunos de maneira simultânea. Esse princípio confronta o etapismo, ideia de etapa tão presente na organização curricular conservadora que fundamenta os famosos ‘pré-requisitos’ do conhecimento. A partir dessa ideia se organizam na escola as séries, ou seja, o sistema de seriação, no qual os conteúdos são distribuídos por ordem de ‘complexidade aparente’. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 33-34).

Sob essa ótica, a Abordagem Crítico-Superadora tece críticas não somente às práticas tradicionais nas aulas de Educação Física, como também ao próprio modo de organização da escola moderna, baseados nos ideais da sociedade capitalista.

#### 2.3.4 Abordagem Crítico-Emancipatória

Assim como a abordagem tratada no tópico anterior, a Crítico-Emancipatória, que tem como principal formulador o professor Elenor Kunz, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), junto ao Núcleo de Estudos Pedagógicos do Centro de Desportos dessa universidade, tem sido considerada como uma teoria progressista da Educação Física.

Tanto a Abordagem Crítico-Superadora como a Crítico-Emancipatória, segundo Bracht (1999, p. 81), consideram que "[...] as formas culturais dominantes do movimentar-se humano reproduzem os valores e princípios da sociedade capitalista industrial moderna, sendo o esporte de rendimento paradigmático nesse caso."

Dessa forma, a reprodução dessas formas culturais na escola, por meio da educação física, cooperaria para a reprodução social como um todo e iria ao encontro dos interesses dominantes. As duas propostas trazem, nesse sentido, sugestões de procedimentos didático-pedagógicos que propiciem uma visão crítica sobre as formas culturais do movimento, ou seja, o desvelamento das "[...] suas vinculações com os elementos da ordem vigente, desenvolvendo, concomitantemente, as competências para tal: a lógica dialética para a crítico-superadora, e o agir comunicativo para a crítico-emancipatória." (BRACHT, 1999, p. 81).

Em relação às influências para as "primeiras elaborações do professor Kunz", o autor cita, além da pedagogia de Paulo Freire, "[...] as análises fenomenológicas do movimento humano com base, em parte, em Merleau-Ponty, tomadas de estudiosos holandeses como Gordjin, Tamboer, e também Trebels, este seu orientador no doutorado em Hannover (Alemanha)." (BRACHT, 1999, p. 82).

O autor explica que Kunz parte de uma concepção de movimento denominada por ele de dialógica, na qual o movimento humano é compreendido como uma forma de comunicação com o mundo.

Ainda sobre os princípios influenciadores da proposta de Kunz, Bracht (1999) explica:

Outro princípio importante em sua pedagogia é a noção de sujeito tomado numa perspectiva iluminista de sujeito capaz de crítica e de atuação autônomas, perspectiva esta influenciada pelos estudiosos da Escola de Frankfurt. A proposta aponta para a tematização dos elementos da cultura do movimento, de forma a desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e agir criticamente nessa esfera. Assim, conscientes ou dotados de consciência crítica, os sujeitos poderão agir autônoma e criticamente na esfera da cultura corporal ou de movimento e também agir de forma transformadora como cidadãos políticos. (BRACHT, 1999, p. 83).

Nesse sentido, a Abordagem Crítico-Emancipatória defende que as aulas de Educação Física devem contribuir para tornar o aluno independente na construção do seu saber, ou seja, que ele inove e assimile as novas proposições da sua própria educação, sem olvidar de que o professor ainda é considerado como o intermediário nesse processo.

Para Kunz (2005):

Em síntese, alguns pressupostos circunscrevem a compreensão da teoria. Primeiramente, o de perceber o aluno como um sujeito dotado de capacidades críticas suficientes para atender aos desafios complexos que o mundo apresenta. Segundo, que estes ‘desafios’ precisam ser orientados segundo uma percepção de que cabe aos alunos (mediados pelo professor) pensarem as transformações da sociedade norteados por objetivos que ressaltem a justiça e a igualdade entre os seus integrantes. Terceiro, que a educação se desenvolve a partir da crença (do professor) no potencial crítico dos alunos sem o qual não é possível contemplar tal abordagem. Por fim, que a **cultura de movimento** se desenvolva através da Educação Física, preservando em suas práticas a capacidade crítica dos alunos e, desta forma, cultivando um ambiente propício à emancipação. (KUNZ, 2005, p. 316-318, grifo nosso).

Enquanto na Abordagem Crítico-Superadora fala-se em Cultura Corporal, a Abordagem Crítico-Emancipadora utiliza o conceito de Cultura de Movimento. Para Kunz (1994), esse conceito refere-se a

[...] **todas as atividades do movimento humano**, tanto no esporte como em atividades extra-esporte (ou no sentido amplo do esporte) e que pertencem ao mundo do se – movimentar humano, o que o homem por este meio produz ou cria, de acordo com sua conduta, seu comportamento, e mesmo as resistências que se oferecem a essas condutas e ações, que deve ser desenvolvida nas aulas de Educação Física e que deve manter o poder de criticidade do educando e  **sinalizar para uma emancipação através dessa própria crítica**. (KUNZ, 1994, p. 68, grifo nosso).

Para o Coletivo de Autores (2012), por sua vez, o conceito de Cultura Corporal abrange:

[...] uma reflexão pedagógica sobre o acervo de **formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história**, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 39, grifo nosso).

Para Bracht (2005), a relação mais importante entre esses dois conceitos consiste na inserção do termo "cultura", apontando que, em seu entendimento, independentemente se a cultura em questão é a do "movimento", como na perspectiva crítico-emancipatória, ou do "corpo", conforme a perspectiva crítico-superadora, pois a opção pela expressão "cultura" seria representativa de uma reconstrução conceitual na Educação Física, o que refletiria uma necessária contextualização sócio-histórica.

Diante desse breve histórico da constituição do Ensino Médio, da disciplina de Educação Física e das tendências ou abordagens pedagógicas, apresentaremos no próximo capítulo uma análise dos conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, sobretudo do Ensino Médio, para a Educação Física.

Já sinalizamos, no primeiro capítulo desse trabalho, que algumas pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação identificaram que os PCN são marcados pelo

ecletismo em relação à(s) teoria(s) que embasaram a sua elaboração. Dessa forma, esse histórico, aqui apresentado, constituiu-se em uma importante etapa na construção da presente pesquisa, no sentido de contribuir para uma melhor compreensão das concepções de mundo, de aluno, de educação, em geral, e Educação Física, especificamente, encontradas no documento que ainda tem se configurado como orientador das práticas dos docentes dessa disciplina.

### **3 EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO MÉDIO NOS DOCUMENTOS CURRICULARES: PCN E O REFERENCIAL CURRICULAR DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL**

As mudanças na estrutura da educação brasileira sempre foram questões de muitos debates, nos mais variados segmentos da sociedade, em especial por aqueles estudiosos que pensam a educação no intuito de favorecer as condições ideais para um determinado momento vivido na construção do saber. Para tanto, ter um parâmetro que sirva de eixo norteador para a concretude desses ideais é relevante para que a comunidade escolar tenha uma base sólida do que se espera alcançar, do ponto de vista institucional, por meio do processo de ensino e aprendizagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados no contexto do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), fazendo parte do compromisso assumido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, de que os países participantes discutissem e produzissem seu plano decenal para a Educação. O Plano brasileiro foi elaborado, em 1993, com a finalidade de indicar "[...] as diretrizes da política educacional", com vistas à "[...] assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades elementares da vida contemporânea." (BRASIL, 1993, p. 10).

Assim, junto com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), com a LDB (BRASIL, 1996) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), os PCN foram elaborados no contexto da reforma do ensino em todo o território nacional.

Lançado pelo MEC em 1997, os "Parâmetros Curriculares Nacionais", no volume introdutório, aponta sua finalidade:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL, 1997, p. 10).

Essa introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC indica a intenção de auxiliar os professores na execução de seu trabalho na escola, fornecendo subsídios suficientes para poderem elevar os conhecimentos dos alunos. Em relação à sua articulação com a legislação nacional, o documento indica:



A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e em particular para com o ensino fundamental. Assim, vê-se no art. 22 dessa lei que a educação básica, da qual o ensino fundamental é parte integrante, deve assegurar a todos "a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" fato que confere ao ensino fundamental, ao mesmo tempo, um caráter de terminalidade e de continuidade. (BRASIL, 1997, p. 10).

Dessa forma, percebe-se no discurso oficial que uma das finalidades da obrigatoriedade do ensino fundamental é que ele forneça condições para que o aluno possa dar continuidade aos estudos posteriores, constituindo-se em uma etapa de transição ou passagem para o Ensino Médio, etapa da educação básica abordada no presente estudo.

Os PCN foram, desde o ano de sua primeira impressão, amplamente divulgados, sendo distribuídos exemplares aos professores da educação básica e instituições formadoras:

Mais de 1,4 milhões de exemplares dos Parâmetros Curriculares Nacionais foram entregues a todos os professores das escolas públicas de todo o Brasil e também às instituições de formação de professores. Além disso, encontros e seminários promovidos pelo MEC, pelas Secretarias de Educação e universidades, reuniram grandes grupos de professores e especialistas nos estados e municípios brasileiros com a finalidade de conhecer e debater esses documentos, contando ainda com inúmeros programas das televisões educativas - TV Escola e TV Executiva do MEC, TVs educativas de diferentes estados, que também têm ajudado na divulgação e ampliação dos debates. (PRADO; VIDAL, 2002, p. 97).

Com as facilidades advindas da ampliação do acesso à Internet, é possível hoje encontrar os volumes *on line*, no Portal do MEC ou mesmo em outros sítios.

Outra forma de divulgação de seu conteúdo foram as formações continuadas específicas destinadas a professores do ensino fundamental. O Programa Parâmetros em Ação (BRASIL, 1999c), lançado em nível nacional, voltado para professores do ensino fundamental e especialistas em educação, teve como objetivo levar ao conhecimento da comunidade escolar tanto o conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, como dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para a Educação Indígena e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos.

O objetivo dos PCN, conforme encontrado em seu texto, é articular todo o sistema de ensino educacional do país no sentido de organizar um currículo sólido, que leve em consideração as diferenças e particularidades de cada região. Para tanto, afirma tratar-se de uma proposta de natureza aberta e flexível,

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (BRASIL, 1997, p. 13).

Em relação ao Ensino Médio, na introdução dos PCN (BRASIL, 2000) encontramos as seguintes afirmações sobre a necessidade de sua reforma e o papel da elaboração e divulgação dos Parâmetros:

Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender. **Estes Parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias.** (BRASIL, 2000, p. 4).

Conforme indicações extraídas dos PCN, a proposta de reforma curricular do Ensino Médio foi elaborada com a preocupação de assegurar o diálogo entre a equipe dirigente, que envolve, além da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, uma equipe de coordenação do projeto e representantes da sociedade civil. Também verificamos que as secretarias estaduais de Educação, professores e técnicos do Ensino Médio foram envolvidos no debate, contando ainda com a consultoria de professores universitários com experiência nas diversas áreas.

Essa informação vai ao encontro da análise feita por Lopes (2002) sobre a legitimação do discurso oficial por meio de sua articulação com o discurso acadêmico. Segundo a autora,

O discurso pedagógico oficial formado pelos documentos oficiais é capaz de regular a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos textos pedagógicos legítimos, suas relações sociais de transmissão e aquisição e a organização de seus contextos, redefinindo as finalidades educacionais da escolarização. (LOPES, 2002, p. 88).

Os textos de fundamentação das áreas de conhecimento, elaborados pelos professores especialistas, foram submetidos à apreciação de consultores visando ao aperfeiçoamento dos mesmos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi a principal referência legal para a formulação das mudanças propostas, na medida em que estabelece os princípios e finalidades da Educação Nacional. (BRASIL, 1997).

Apesar de o documento afirmar a ampla participação e diálogo entre a equipe de coordenação do projeto e a sociedade civil, Barbosa (2000) argumenta sobre o caráter centralizador da proposta:

Durante o ano de 1995, constitui-se uma equipe restrita de professores, ligados a uma pequena escola privada de São Paulo, para a elaboração dos Parâmetros Curriculares do Brasil. Foi indicado para consultor deste projeto o professor César Coll, catedrático de Psicologia Educacional da Universidade de Barcelona. [...] Apesar de uma das justificativas para a elaboração dos PCN ser a tentativa de articular as propostas curriculares dos estados brasileiros e de alguns municípios [...] a primeira versão desses documentos foi apresentada, em sessão realizada em dezembro de 1995, simultaneamente aos resultados da pesquisa encomendada à Fundação Carlos Chagas. Este fato demonstrou a preferência do Ministério da Educação por uma diretriz dedutiva para a reforma educacional, ou seja, as principais orientações para a construção do projeto curricular não dependiam dos resultados da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas. (BARBOSA, 2000, p. 69-70).

Portanto, conforme o autor, os PCN não foram criados a partir de dados de uma pesquisa realizada com o objetivo de traçar uma proposta de reforma educacional, não houve um diagnóstico e sim uma dedução. O MEC atuou de forma centralizadora na definição dos rumos educacionais, indicando, a partir de uma consultoria contratada, tanto os objetivos como as metodologias que norteariam a educação brasileira, desconsiderando uma ampla pesquisa realizada com este objetivo.

No item "Base Legal", encontrado nos PCN do Ensino Médio (BRASIL, 2000), as ações em prol da reforma educacional, particularmente do Ensino Médio, são justificadas a partir de dois fatores: primeiramente, o fator econômico, que "[...] se apresenta e se define pela ruptura tecnológica característica da chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual os avanços da microeletrônica têm um papel preponderante, e, a partir da década de 80, se acentuam no País" (BRASIL, 2000, p. 5); e, em segundo lugar, a própria expansão do Ensino Médio, que, apesar de ter apresentado um crescimento de 90% na demanda de matrículas, no período de 1988 a 1997, no que se refere ao "[...] índice de escolarização líquida neste nível de ensino, considerada a população de 15 a 17 anos", não chegou a ultrapassar, no período, o índice de 25%, o que "[...] coloca o Brasil em situação de desigualdade em relação a muitos países, inclusive da América Latina." (BRASIL, 2000, p. 6).

Dessa forma, afirma o documento do MEC:

O Brasil, como os demais países da América Latina, está empenhado em promover reformas na área educacional que permitam superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos. [...] É possível afirmar que, nas próximas décadas, a

educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias. As propostas de reforma curricular para o Ensino Médio se pautam nas constatações sobre as mudanças no conhecimento e seus desdobramentos, no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral. (BRASIL, 2000, p. 5-6).

O avanço tecnológico citado no documento, já observado no início dos anos 2000 em todos os segmentos da humanidade, mantém constantemente um nível elevado de mudanças, dia após dia, o que levou a ações governamentais de reforma em seu sistema educacional que permitissem ao país acompanhar as demandas internacionais do mercado. Tanto que, na Base Legal dos PCNEM (2000, p. 12), podemos observar claramente a preocupação com a inserção da tecnologia na formação dos jovens:

Na década de 90, enfrentamos um desafio de outra ordem. O volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata de acumular conhecimentos. A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. (BRASIL, 2000, p. 5).

O currículo do Ensino Médio, assim como do Ensino Fundamental e Superior, é construído face às pressões internacionais, reivindicações sociais, bem como a partir da contribuição dos avanços das pesquisas acadêmicas em cada área do conhecimento. É fruto de negociações, embates e conflitos, materializando-se em documentos oficiais que ora são considerados como avanço, ora como retrocesso.

No que se refere à Educação Física, os PCN, como os demais textos oficiais ou mesmo acadêmicos, refletem a dialética das questões sociais, políticas, econômicas e educacionais, historicamente situadas, uma vez que, ao optar por determinada concepção pedagógica ou abordagem teórica, deixa de considerar outras, entendidas como mais ou menos relevantes, conforme a orientação teórica de quem as analisa.

### **3.1 A Educação Física no interior dos Parâmetros Curriculares Nacionais**

É preciso destacar que os PCN para o Ensino Médio preveem a organização em três áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. A disciplina Educação Física está incorporada na primeira área, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, juntamente com Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Informática.

De acordo com Santos, Marcon e Trentin (2012), a presença da Educação Física na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias,

[...] se explicaria pelo uso da linguagem corporal – que estimula a comunicação em distintas culturas e contextos – como elemento central no processo de interação dos alunos com a cultura corporal de movimento. Como forma de participação e interação social, a linguagem corporal propicia ao indivíduo o reconhecimento do outro e de si mesmo. De acordo com **Mattos e Neira** (2000), as linguagens podem ser definidas como instrumentos de conhecimento e construção de mundo e, por isso, podem ser consideradas um elemento mediador da aprendizagem e do desenvolvimento humano. (SANTOS; MARCON; TRENTIN, 2012, p. 572, grifo nosso).

Assim, a chamada linguagem corporal justificaria a inserção da Educação Física nessa área maior do conhecimento - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Os dois autores citados nesse fragmento, que destacamos em negrito, são Mauro Gomes de Mattos e Marcos Garcia Neira, arrolados como consultores do MEC na elaboração dos PCN do Ensino Médio dessa área. Ambos são, dentre os sete consultores listados no documento, os únicos formados em Educação Física. Mauro Gomes de Mattos, inclusive, foi orientador da dissertação de Gramorelli (2007), intitulada "O impacto dos PCN na prática dos professores de Educação Física" e já citada nesse trabalho.

É interessante notar que nessa dissertação, orientada por um dos consultores do MEC para a área de Educação Física, a autora aponta os PCN como um documento inovador das práticas educacionais. Segundo a autora, em sua análise dos PCN, ela encontrou

[...] indícios que fundamentavam possibilidades de mudanças na concepção da Educação Física escolar, algo já anunciado pela própria Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, que vinculava Educação Física à proposta pedagógica da escola. Diante disso, apresentaram-se novos elementos na reflexão da ação docente, pois algumas questões pedagógicas apontadas e incorporadas por esses documentos - como a relação da Educação Física com a proposta pedagógica da escola, **a apresentação de uma concepção crítica em Educação Física expressa na Cultura Corporal**, entre outras – indicam contextos educativos diferentes do que experimentávamos para o processo ensino - aprendizagem. (GRAMORELLI, 2007, p. 3).

Esse entendimento vai ao encontro do que apresentam os PCN do Ensino Médio em relação à construção histórica da disciplina, quando apontam que a Educação Física tem se mostrado demasiadamente técnica, ou seja, percorrendo um caminho que enfatiza a repetição de gestos motores vinculados unicamente ao esporte. No entanto, a análise de que a elaboração e divulgação dos PCN contribuiu para mudanças nas práticas docentes entra em conflito com outros estudos da área. Martinelli et al. (2006, p. 16), aponta, por exemplo, que "[...] os esportes

como basquetebol, voleibol, handebol, e principalmente, o futebol são utilizados em todo o ciclo escolar, desde o ensino fundamental I até o ensino médio".

Romão e Duarte (2004) questionam sobre o assunto:

Por que os professores de educação física não conseguem utilizar os inúmeros conteúdos que esta área abarca? Por que acabam restringindo-se apenas ao conteúdo esporte, já que não é nossa função formar atletas dentro do ambiente escolar? E, ainda que somente esportes fossem ministrados nas aulas, por que se limitam aos esportes tradicionais como futebol, basquete, vôlei, e as vezes o handebol? (ROMÃO; DUARTE, 2004, p. 27).

Essa apreensão somente dos gestos mecânicos dos esportes afasta os alunos menos habilidosos das práticas das aulas, o que de certa forma descaracteriza o objetivo atual da Educação Física que implica a formação integral para as questões éticas e de cidadania. Segundo os próprios PCN para o Ensino Médio "A Educação Física precisa buscar sua identidade como área de estudo fundamental para a compreensão e entendimento do ser humano, enquanto produtor de cultura" (BRASIL, 2000, p. 34).

Para "fugir" desse tecnicismo, em que muitas vezes se encontra a Educação Física, uma das propostas é absorver para si aspectos da saúde no sentido de abrigar os temas relacionados ao bem-estar, qualidade de vida, atividade recreativa e social. Falar sobre saúde na atualidade é de fundamental importância, pois praticamente todos os meios de comunicação e propaganda existentes têm promovido, em suas muitas finalidades, um estilo de vida saudável, atento às mazelas que o mundo sofre devido a muitas variáveis: urbanização, industrialização, produção, poluição, com impactos no meio-ambiente, na alimentação, sedentarismo, dentre outros aspectos.

Podemos perceber essa intencionalidade na seguinte passagem dos PCN do Ensino Médio:

[...] os educadores de diversas origens encontraram no trabalho com a Aptidão Física e Saúde uma alternativa viável e educacional para suas aulas. Aponta-se uma linha de pensamento que se aprofunda nesse sentido: uma Educação Física atenta aos problemas do presente não poderá deixar de eleger, como uma das suas orientações centrais, a da educação para a saúde. Se pretende prestar serviço à educação social dos alunos e contribuir para uma vida produtiva, criativa e bem-sucedida, a Educação Física encontra, na orientação pela educação da saúde, um meio de concretização das suas pretensões. (BRASIL, 2000, p. 34).

A constituição dos conteúdos para a disciplina de Educação Física deve ser proposta com toda a extensão de conhecimento que a área proporciona. Um tema como qualidade de

vida e bem-estar não deve ser suprimido dos debates, seja em sala de aula, durante uma prática esportiva ou recreativa, uma roda de trabalho em grupo, uma aula de alongamento ou relaxamento, mas é preciso ir além disso, oferecendo ao aluno conhecimentos amplos sobre elementos da cultura corporal, por exemplo:

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, tem características bem diferenciadas [...]. Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: **jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros**, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26, grifo nosso).

Dentre as práticas citadas pelo Coletivo de Autores (1992), encontramos nos conteúdos sugeridos pelos PCN jogos, danças, lutas, exercícios de ginástica e esporte. Em relação aos jogos, são apresentadas as seguintes orientações:

Os jogos podem ter uma flexibilidade maior nas regulamentações, que são adaptadas em função das condições de espaço e material disponíveis, do número de participantes, entre outros. São exercidos com um caráter competitivo, cooperativo ou recreativo em situações festivas, comemorativas, de confraternização ou ainda de cotidiano, como simples passatempo ou diversão. Assim, podemos destacar entre os jogos alguns que podem vir a ser utilizados como atividades do Ensino Médio na Educação Física escolar, alguns jogos regionais, os jogos pré-desportivos, algumas brincadeiras infantis etc. (BRASIL, 2000, p. 43).

A recomendação dos jogos é fundamentada, principalmente, na maior flexibilidade e adaptação da atividade em relação aos esportes, que, de acordo com o documento, "Envolvem condições especiais de equipamentos sofisticados como campos, piscinas, bicicletas etc." (BRASIL, 2000, p. 43), frente ao fato de que, em muitas instituições escolares públicas, "Com frequência, constata-se na falta de materiais o fator causador para o empobrecimento do programa de Educação Física". (BRASIL, 2000, p. 42).

Apesar de demonstrar no texto oficial o entendimento acerca da situação de precariedade de muitas escolas, os PCN recomendam:

[...] o professor pode, desde que amparado pelo seu planejamento, estruturar formas de trabalho em que, por exemplo, grupos de alunos alternem-se, simultaneamente, na execução de fundamentos esportivos e exercícios de ginástica, o que desencadearia discussões férteis sobre a elevação, oscilação e manutenção da frequência cardíaca, assim como as qualidades físicas envolvidas. Essas ideias não intencionam a conformação do professor de Educação Física com as precárias condições de trabalho. A luta pela obtenção de condições próximas das ideais deve ser estimulada pelo

educador de forma coletiva e voltada para o retorno aos alunos. (BRASIL, 2000, p. 42).

Entendemos que em um texto oficial, que serve como orientador para a prática docente, justificar a escolha de um conteúdo carregado de significado cultural como os jogos ou mesmo os exercícios de ginástica como um paliativo para compensar a ausência de materiais suficientes para o trabalho com esportes evidencia a ênfase que continua sendo dada à formação para o esporte, apesar da menção a outras práticas.

Em relação às lutas como atividades para as aulas de Educação Física, os PCN afirmam:

No Ensino Médio, esses desafios podem ser provocados por meio de inúmeras atividades. Desenvolvendo atividades de luta, o professor poderá propor aos alunos que tentem levar seus oponentes para fora de um espaço previamente delimitado. A repetição dessa atividade com companheiros mais altos, mais leves, mais fortes levará ao desenvolvimento de pequenas estratégias de ataque e defesa. [...] As lutas são disputas em que os oponentes devem ser subjugados, com técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Caracterizam-se por uma regulamentação específica a fim de punir atitudes de violência e de deslealdade. Podem ser citados como exemplos de lutas desde as brincadeiras de cabo-de-guerra e braço-de-ferro, até práticas mais complexas da capoeira, do judô e caratê. (BRASIL, 2000, p. 40).

É importante ressaltar que, como documento orientador, as informações oferecidas aos professores de Educação Física podem não ser suficientes para que utilizem dessas atividades em seus planejamentos de aulas, uma vez que se apresentam de forma genérica e descritiva, sem o necessário embasamento teórico.

Sobre os exercícios de ginástica, os PCN informam, também de forma descritiva, que

As ginásticas são técnicas de trabalho corporal que, de modo geral, assumem um caráter individualizado com finalidades diversas. Por exemplo, pode ser feita como preparação para outras modalidades, como relaxamento e alongamento, para recuperação ou manutenção da saúde ou ainda de forma recreativa, competitiva e de convívio social e ainda como restituição das cargas de trabalho profissional. (BRASIL, 2000, p. 43).

Novamente, percebemos o tratamento generalista dos PCN, que não aprofundam a discussão sobre a atividade, limitando-se a exemplificar os momentos em que poderia ser utilizada, não exclusivamente no contexto escolar, como "preparação para outras modalidades", que podem ser entendidas novamente como as modalidades esportivas, "recuperação da saúde" ou "restituição das cargas de trabalho profissional". Considerando-se que se trata de um documento voltado para profissionais da área de ensino de Educação Física, entendemos que o documento seria um espaço apropriado para uma discussão mais aprofundada, menos genérica



e superficial, dos fundamentos teóricos que justificariam ou embasariam a seleção de uma prática em detrimento de outras.

No que se refere ao esporte, as orientações são um pouco mais detalhadas, em relação à sua utilização como atividade escolar, embora se presencie também um tom descritivo no texto:

O esporte, de preferência não-formal e de cunho educativo, deve encontrar-se presente na escola. O que significa que os momentos dessa prática devem atender a todos os alunos, respeitando suas diferenças e estimulando-os ao maior conhecimento de si e de suas potencialidades. Considera-se esporte as práticas em que são adotadas regras de caráter oficial e competitivo, organizadas em federações regionais, nacionais e internacionais que regulamentam a atuação amadora e profissional. (BRASIL, 2000, p. 43).

Por fim, há pouca referência nos PCN às danças, apenas a argumentação de que

Num país tão rico em ritmos e danças, parece paradoxal um programa de Educação Física centrado em esportes e ginásticas. O professor, no entanto, perguntar-se-á como inserir essa atividade para os alunos que até então não vivenciaram essas experiências em aula. Pois bem, não podemos negar que as atividades rítmicas e expressivas têm o seu espaço na vida dos adolescentes e jovens. O fato disso não acontecer na escola é que nos chama a atenção. O professor poderia começar resgatando o que seus alunos conhecem de música, quais estilos ouvem, quais estilos dançam. Partindo daí para a inserção de pequenos momentos das aulas em que uma atividade ritmada seja desenvolvida. (BRASIL, 2000, p. 43-44).

Novamente, o texto mostra-se pouco aprofundado e não promove a discussão entre os profissionais da área do ensino de Educação Física sobre quais os fundamentos que indicariam a dança como uma prática a ser inserida nas aulas dessa disciplina. Simplesmente mencionar que o Brasil é "rico em ritmos e danças" não é suficiente como argumento teórico válido. Embora mencione no texto a expressão "cultura corporal", a leitura dos PCN do Ensino Médio não nos permitem evidenciar que os movimentos são entendidos como produção cultural historicamente situados, no sentido discutido pela Abordagem Crítico-Superadora.

Notamos a presença, no entanto, de diversas menções à aptidão física e saúde, como exemplificado nos fragmento abaixo:

[...] uma Educação Física atenta aos problemas do presente não poderá deixar de eleger, como uma das suas orientações centrais, a da educação para a saúde. Se pretende prestar serviços à educação social dos alunos e contribuir para uma vida produtiva, criativa e bem sucedida, a Educação Física encontra, na orientação pela educação da saúde, um meio de concretização das suas pretensões. (BRASIL, 2000, p. 30).

A incidência cada vez maior de adolescentes e jovens obesos, com dificuldades oriundas da falta de movimento, com possibilidades de acidentes cardiovasculares e

com oportunidades reduzidas de movimento, leva-nos a pensar na retomada da vertente voltada à Aptidão Física e Saúde. (BRASIL, 2000, p. 35).

Às vezes, é o próprio professor de Educação Física que na comunidade detém a maior parte dos conhecimentos sobre **higiene, saúde e até primeiros socorros**, o que amplia o seu grande comprometimento social e responsabilidade perante a população que o rodeia, proporcionando-lhe o enriquecimento de suas tarefas pedagógicas e consequente elevação de seu status profissional. É frequente a elaboração de planejamentos sem a atenção a este aspecto. (BRASIL, 2000, p. 41).

Esses são alguns exemplos de que o texto dos PCN do Ensino Médio apresenta, como já constatado por outros pesquisadores (CARNEIRO, 2011; RODRIGUES, 2001), um ecletismo nas concepções que defende, mesclando ideias desenvolvimentistas, construtivistas, crítico-superadoras e crítico-emancipatórias.

No que se refere aos conteúdos, portanto, o que os PCN do Ensino Médio, assim como outros documentos e textos têm como indicações em seu próprio texto são as ginásticas, os esportes, as lutas e as danças, além de algumas competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos, entre elas, o autoconhecimento das atividades corporais.

Dentre os elementos que constituem as atividades de conhecimentos corporais podemos colocar como exemplos: estudos de anatomia, fisiologia e biologia, ciências pertinentes no trato das nuances com a Educação Física. As características corporais, o funcionamento do corpo em repouso, em movimento e após esforço físico são saberes que devem ser adquiridos, estudados, sentidos e pensados para que o aluno conecte suas funções com toda a gama teórica e prática que possibilitam as aulas de Educação Física.

Outra importante análise na qual devemos nos pautar está no documento complementar aos PCN, conhecido como PCN+ Ensino Médio, com “Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais”, publicados em 2002, com o objetivo de fazer uma maior aproximação com os educadores, esclarecendo pontos que deixaram lacunas nos PCN e apontando caminhos para as práticas de modo integral.

Na apresentação do documento, afirma-se que a publicação traz orientações educacionais, que não devem ser tomadas como normativas, com o objetivo de articular as competências gerais da de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, na qual está inserida a Educação Física, com os conhecimentos disciplinares e seus conceitos estruturantes, a fim de facilitar a organização do trabalho docente.

Segundo Santos (2015), o próprio lançamento dos PCN+ (BRASIL, 2002), dois anos após a publicação e divulgação dos PCN do Ensino Médio (BRASIL, 2000), reforça que o primeiro documento deixou dúvidas, ainda que se tratasse de um documento orientador.

### **3.2 A Educação Física no interior do Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul – Ensino Médio**

O Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, segundo a Secretaria de Estado de Educação, foi elaborado junto aos gestores, coordenadores e professores da Rede com o intuito de solidificar um documento norteador para as propostas de ensino e aprendizagem educacionais.

Elaborado em 2007, lançado em 2008 e reformulado em 2012, o documento, de acordo com a SED:

[...] foi pensado de forma a proporcionar a todos os educadores uma visão sistêmica do currículo com a possibilidade de observação da horizontalidade e verticalidade dos conteúdos expostos, de forma a contextualizá-los, interagindo os diversos conhecimentos entre as áreas e componentes curriculares/disciplinas. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 8).

Para que o docente desenvolva uma "visão sistêmica" do currículo, é preciso que ele tenha acesso não somente aos blocos de conteúdos propostos, mas à teoria que fundamentou aquela seleção ou escolha de conteúdos. A análise do documento não nos permitiu observar com clareza essa dimensão do currículo, embora tenha havido um esforço da SED de incluir na parte teórica da proposta alguns apontamentos sobre currículo, finalidades do ensino fundamental e médio, princípios da educação especial, indígena e do campo, entre outros.

O caráter norteador do documento é afirmado, assim como nos PCN, quando se indica que:

Cabe à escola complementá-lo de acordo com suas especificidades, com autonomia metodológica, para ampliar conhecimentos, conteúdos, habilidades, competências e, ainda, o desenvolvimento de um processo contextualizado com a realidade local. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 9).

O Referencial Curricular se tornou um documento ligado às Políticas Educacionais do estado e se encontra, portanto, alinhado aos documentos oficiais de nível nacional. Foi impresso em dois volumes, sendo um direcionado ao Ensino Fundamental e um ao Ensino Médio.

No que se refere à elaboração do currículo e ao perfil do estudante do Ensino Médio, segundo o documento:

No ensino médio é importante levar em conta, prioritariamente, o perfil de seu público na elaboração do currículo, uma vez que a maioria é composta por estudantes jovens com características bem diversificadas, mas que têm interesses comuns e desejam ser

respeitados nas propostas curriculares implementadas pela escola. Pensar a juventude como uma condição sócio-histórico-cultural de um grupo de pessoas, com especificidades que não se referem somente ao aspecto etário e biológico, supera a ideia de que a juventude é um grupo homogêneo, pois apresenta uma diversidade social e cultural. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 21).

Dessa forma, percebemos que o discurso da SED direciona-se, ainda que de forma não aprofundada, aos pressupostos teóricos da abordagem histórico-cultural. Nesse contexto, a Educação Física está inserida na área de Linguagens e suas Tecnologias. Vygotsky (1987) entende que o desenvolvimento humano se dá a partir da interação do sujeito em seu meio cultural e que a linguagem é um processo dinâmico que promove o desenvolvimento.

Em relação aos conteúdos previstos para o Ensino Médio, o documento cita tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394, de 1996, que estabelece as finalidades para essa etapa da educação básica, como o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que divide os componentes curriculares em 4 blocos, a saber, Linguagem, Matemática; Ciências da Natureza e Ciências Humanas, figurando a Educação Física no primeiro bloco.

Sobre a inclusão da Educação Física, bem como de Arte, no bloco Linguagens, o documento justifica que isso se deve a um entendimento mais "[...] amplo para o termo Linguagens, pois transcendem o que se pensa sobre o simples falar ou escrever, já que o conceito de Linguagem é mais amplo que o conceito de Língua, por abranger toda e qualquer forma de comunicação." (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 60). Porém, a partir desse trecho, a maior parte do texto trata da linguagem no sentido de expressão linguística, oral ou escrita, tratando de gêneros textuais ou discursivos.

De acordo com o documento,

A educação física, como componente curricular dessa área, estabelece-se por uma gama de conhecimentos específicos, que permite inúmeras articulações didático-metodológicas. Tal componente deve oportunizar o desenvolvimento das manifestações expressivas humanas, geradas e combinadas, contextualizadas ao atendimento das demandas sociais e culturais da nossa região. Por diferentes autores da área, esse conjunto de manifestações, na Educação Física, é denominado **Cultura Corporal do Movimento** com esportes, jogos, atividades rítmicas e expressivas, ginásticas e lutas como blocos de conteúdo. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 61, grifo nosso).

Percebemos, assim, que o documento segue as recomendações dos PCN e reproduz o discurso que busca associar a abordagem Crítico-Superadora, que utiliza a denominação Cultura Corporal, e a abordagem Crítico-Emancipatória, que elege o termo Cultura de Movimento para se referir à atividade humana objeto de trabalho e estudo na Educação Física.

Não se nota no documento, no entanto, uma argumentação mais aprofundada do tema,

limitando-se a afirmar a necessidade de se "[...] analisar a dimensão simbólica presente na Cultura Corporal do Movimento, a partir da capacidade de abstração e teorização"(MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 61), sem, contudo, promover uma discussão sobre o tema ou mesmo explicitar formas concretas com que o professor pudesse realizar essa ação em suas aulas.

Sobre a ação docente, o Referencial Curricular aponta: "[...] deve-se salientar uma postura docente não focada em conteúdos técnicos e táticos e sim na discussão do contexto em que acontecem as práticas corporais como linguagem que respeitam as características individuais dos estudantes." (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 61.)

Os conteúdos abarcados em Educação Física no Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul são apresentados no Quadro 5:

**Quadro 5.** Conteúdos do componente curricular Educação Física no Referencial Curricular

1º ANO			
1º BIM	2º BIM	3º BIM	4º BIM
<b>O corpo e suas relações:</b> O corpo e a mídia – uma produção estética O corpo como construção cultural	<b>Esporte:</b> Construção histórica dos esportes; Esporte e cultura	<b>Esportes:</b> Esporte e a cultura de paz; Esporte e mídia; Construção histórica dos esportes	<b>O corpo e suas relações:</b> Alterações físicas durante esforço, percebidas imediatamente e em longo prazo - frequência cardíaca, IMC, pressão arterial e outras
<b>Atividade Física:</b> A importância da Atividade Física; O que é Atividade Física; Atividade Física e Cultura	<b>Atividades Rítmicas e Expressivas:</b> O corpo fala; Ritmo(s) e cultura(s)	<b>Lutas:</b> Luta(s) e cultura(s); Construção histórica das lutas	<b>Jogos:</b> Do que seus avós e pais brincavam, do que você brincou e do que as crianças brincam atualmente; Jogar na rua, no clube ou no vídeo game
2º ANO			
<b>O corpo e suas relações:</b> O corpo e o trabalho; Ser ou ter um corpo	<b>Esportes:</b> Histórico dos esportes; Esporte para inclusão ou exclusão	<b>Esportes:</b> As dimensões do esporte; Histórico dos esportes	<b>Jogos:</b> O lazer e o jogo; Questões de gênero no jogar "queimada para meninas e futebol para meninos"
Jogos: Jogo e cultura – a construção das regras; Jogo e trabalho	<b>Atividades Rítmicas e Expressivas:</b> Ritmos brasileiros; Ritmos mundiais; Os ritmos na/para a mídia	<b>Lutas:</b> Lutas x brigas; Disciplina e rituais	<b>Atividade Física:</b> Exercício e controle de peso - mitos sobre exercícios e gordura corporal, nutrição, composição corporal e demanda energética; Atividade física para grupos especiais

Continua.

Continuação do **Quadro 5**. Conteúdos do componente curricular Educação Física no Referencial Curricular

3º ANO			
1º BIM	2º BIM	3º BIM	4º BIM
<b>O corpo e suas relações:</b> Qualidade de vida é só atividade física; alternativas de práticas de relaxamento e autoconhecimento.	<b>Esportes:</b> Esporte como trabalho; praticamos esportes ou obedecemos às regras	<b>Esportes:</b> O esporte feminino e a mulher no esporte; histórico dos esportes	<b>Jogos:</b> Lazer com e sem consumo; Do jogar para recrear ao jogar por “necessidade” – o vício
Atividade Física: Atividade física para a qualidade de vida; Academia: espaço de bem estar biopsicossocial ou modismo	<b>Atividades Rítmicas e Expressivas:</b> A expressividade humana - homem não chora?" Atividades expressivas e a mídia	<b>Lutas:</b> As lutas na mídia A luta como trabalho	Atividade Física: Atividade física e mídia; Atividade física e o trabalho – ginástica laboral

Fonte: Mato Grosso do Sul (2012).

Após a listagem dos conteúdos, seguem-se as competências e habilidades que o estudante deve adquirir ao final de cada bimestre. Como exemplo, apresentamos o que o documento traz como competências e habilidades a serem consolidadas pelos estudantes do 1º ano do Ensino Médio após o término do 1º bimestre:

- \*Utilizar diferentes fontes de informações para pesquisar sobre elementos da cultura corporal.
- \*Adotar atitudes de respeito mútuo e cooperação para solucionar conflitos nos contextos das práticas corporais, entendendo-os como possibilidades de aprendizagem.
- \*Adotar posturas não discriminatórias diante da pluralidade de manifestações das diversas culturas, expressando sua opinião de forma clara, ordenada e objetiva frente às situações de injustiça e preconceito.
- \*Refletir sobre a cultura corporal, adotando uma postura crítica sobre suas manifestações.
- \*Compreender o papel do corpo no mundo a partir de perspectivas culturais e históricas diversas.
- \*Identificar estereótipos corporais veiculados pela mídia e levantar possibilidades para tal veiculação.
- \*Reconhecer a importância da atividade física. Identificar características de atividades físicas relacionadas a diferentes cultura. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 150).

O que seria, para a Secretaria de Estado de Educação, "respeitar as características individuais dos estudantes"? Como o professor de Educação Física poderia, a partir de uma listagem de conteúdos e competências, "oportunizar o desenvolvimento das manifestações expressivas humanas, geradas e combinadas, contextualizadas ao atendimento das demandas sociais e culturais da nossa região" (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 61)?

Entendemos que, apesar dos avanços presentes no documento, que contempla diversas formas de manifestação corporal, como lutas, jogos, atividades físicas, esportes e discussões sobre as relações entre corpo e movimento, os conteúdos listados por bimestre aparecem de maneira generalizada, sugerindo um trabalho docente no plano teórico, que leve o estudante, por exemplo a "Utilizar diferentes fontes de informações para pesquisar sobre elementos da cultura corporal" (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 150), mas apresenta limitações em propor ações concretas em que professores e alunos não apenas discutam e reflitam sobre a cultura corporal, mas utilizem esses conceitos nas práticas reais da Educação Física, por meio de atividades que contemplem a cultura corporal.

Temos discutido nos últimos anos a Educação Física Escolar numa perspectiva cultural, e é a partir deste referencial que consideramos a Educação Física como parte da cultura humana. Ou seja, ela se constitui numa área de conhecimento que estuda e atua sobre um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento criadas pelo homem ao longo de sua história: os jogos, as ginásticas, as lutas, as danças e os esportes. É nesse sentido que se tem falado atualmente de uma cultura corporal, ou cultura física, ou, ainda, cultura de movimento. Se aceitarmos que a Educação Física trata da cultura de movimento, podemos concluir que sua atuação escolar deve dar conta da sistematização desse conhecimento ao longo do 1º e 2º graus, nos mesmos moldes das outras disciplinas escolares. (DAOLIO, 1996, p. 40).

Dessa forma, as manifestações corporais precisariam não somente ser debatidas no currículo do Ensino Médio, mas incorporadas às práticas docentes, com atividades que levem em consideração as diferentes formas de jogos, ginásticas, lutas, danças e esportes, não somente aquelas relacionadas às vivências culturais dos estudantes, mas, de forma ampla, àquelas que ainda são desconhecidas por eles, dando acesso a um conhecimento muito mais rico.

A Educação Física escolar vivenciou, e continua vivenciando, momentos extremamente complexos, no que se refere às disputas político-intelectuais que incidem na construção de seu currículo como disciplina e nos conhecimentos que formam o referencial teórico.

Desde um período em que foi necessário afirmar sua relevância para ser incluída no processo de educação formal, passando pela fase em que foi utilizada como pretexto para contribuir com a consolidação de um projeto nacionalista, até os dias atuais, em que novamente se discutiu a sua obrigatoriedade no Ensino Médio no debate que precedeu a formulação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), em que, na versão original enviada pelo governo, as disciplinas de Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia não apareciam como obrigatórias. Na versão preliminar aprovada e publicada em 2016 (BRASIL, 2016), os parlamentares revisaram esse entendimento, muito devido às pressões tanto de especialistas e

estudiosos das áreas como também de estudantes, que fizeram diversas manifestações em diversos estados brasileiros.

Citamos esse fato relativo à construção da BNCC para ilustrar como o processo de elaboração e materialização do currículo é dialético, sujeito às contradições e lutas de interesses que fazem parte da dinâmica social. Assim como ocorreu com os PCN para o Ensino Médio, quando também se falava em "reforma do Ensino Médio", as decisões se mostram híbridas, fruto de negociações em que nem todos os interessados saem satisfeitos, sobretudo aqueles que estão à margem do poder de decisão.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A configuração e a intencionalidade política na constituição do currículo de Educação Física vêm trazendo consequências, que se tornam visíveis de distintas formas em seu cotidiano. O cenário contemporâneo não se constituiu naturalmente, mas a partir de um contexto em que anseios, orientações teóricas e interesses se manifestam.

Dessa forma, retomamos nestas considerações finais os objetivos desse estudo para, a partir deles, tecer algumas análises que foram possibilitadas durante a construção do trabalho. Apresentamos, como objetivo geral, analisar, face aos conteúdos sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o trabalho com Educação Física no Ensino Médio, se há, ou não, uma abordagem pedagógica predominante no texto que pretende configurar-se como orientador da prática docente. Secundariamente consideramos, também a abordagem pedagógica do Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, para a Educação Física do ensino médio, por ser documento norteador das práticas desta unidade da federação.

Para tanto, o caminho percorrido foi, primeiramente, descrever e analisar as pesquisas acadêmicas que investigaram as relações entre os Parâmetros Curriculares Nacionais e o currículo do Ensino Médio na disciplina de Educação Física, o que apresentamos no primeiro capítulo dessa dissertação. Não foram encontrados trabalhos que abordassem o Referencial curricular do estado.

Consideramos, no que se refere especificamente ao nosso objeto de estudo, que algumas pesquisas acadêmicas sobre currículo, práticas e conteúdos da Educação Física no Ensino Médio apresentaram os PCN de forma acrítica, avaliando os achados de pesquisa a partir da comparação com sua compatibilidade ou não com os Parâmetros (COFFANI, 2016; LETTNIN, 2013; KRAVCHYCHYN, 2006), atribuindo a reprodução e falta de inovação nas aulas dessa disciplina ao desconhecimento ou não aplicação dos professores das orientações dos PCN (MOYA, 2008; MIOTO, 2009) e considerando-os como um documento que traz boas diretrizes para o ensino da Educação Física no Ensino Médio, aumentando as possibilidades de o professor realizar um trabalho integrador com os alunos (PUPATTO JUNIOR, 2013; RADES, 2016; SANTOS, 2010).

Outras expuseram uma análise crítica do texto oficial, denunciando elementos como a falsa flexibilidade, uma vez que se apresenta como parâmetro mas determina objetivos, conteúdos e formas de avaliação (CARNEIRO, 2011), o ecletismo (RODRIGUES, 2001; CARNEIRO, 2011), falta de orientação prática e teórica aos professores (CARNEIRO, 2011), ênfase em uma visão heteronormativa (COSTA, 2008) e técnica de Educação Física, voltada

para o condicionamento físico (SILVA, 2000), construção do discurso oficial a partir das prescrições ditadas por organismos transnacionais, baseadas na globalização e no projeto neoliberal (PATRIARCA, 2010) e apresentação de um currículo conservador que interessa à ideologia dominante (ROSA, 2012).

A partir do nosso segundo objetivo específico, qual seja, apresentar o contexto histórico de constituição e consolidação do Ensino Médio e da Educação Física no Brasil, bem como a história das abordagens pedagógicas que influenciaram o currículo e as práticas nessa área, apresentamos, no segundo capítulo, uma contextualização histórica da constituição da Educação Física e do Ensino Médio no Brasil.

Apontamos que o Ensino Médio esteve, historicamente, voltado para uma classe privilegiada, tendo um caráter elitista e enfatizando "[...] um currículo centrado nas Humanidades, pouco afeito às ciências experimentais e com uma metodologia que valorizava a disciplina e a memorização" (PINTO, 2002, p. 52).

A Educação Física, nesse contexto, ao ser incluída paulatinamente no currículo dessa etapa do ensino, apresentou a princípio um caráter higienista, eugênico e militarista, com a ênfase nos exercícios voltados para a força e resistência, adaptados das práticas militares e, inclusive, ministrado por militares.

Os estudos e debates sobre essa área do conhecimento se materializaram em tendências ou abordagens pedagógicas que ora enfatizavam os fatores biológicos, como a Desenvolvimentista (TANI et al., 1988); psicológicos, como a Construtivista (FREIRE, 1994); ora os fatores sociais e culturais, como a Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 2012), que evidencia a cultura corporal, e a Crítico-Emancipatória (KUNZ, 2005), que se baseia no conceito de cultura do movimento.

Em relação ao terceiro objetivo específico dessa pesquisa, que foi analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Referencial Curricular em relação às suas propostas, concepções e conteúdos sugeridos para a Educação Física no ensino médio, e que tem relação mais direta com o objetivo geral, evidenciamos, concordando com algumas das análises abordadas no capítulo inicial desse estudo (RODRIGUES, 2001; CARNEIRO, 2011), que os PCN, no que se refere às abordagens pedagógicas, apresentam um discurso eclético, embora alguns autores considerem que no documento foi formulada uma abordagem pedagógica própria (DARIDO, RANGEL, 2005; GEREZ, DAVI, 2009; FERREIRA, SAMPAIO, 2013).

Ferreira e Sampaio (2013), por exemplo, elencando as tendências pedagógicas, mencionam primeiramente, em uma linha do tempo, a Tendência Higienista (até 1930), a Tendência Militarista (1930 – 1945), a Tendência Pedagogicista (1945 – 1964), a Tendência

Esportivista (1964 – 1985) e Tendência Popular (1985 – atualidade), que seriam baseadas nas seguintes abordagens: Psicomotricidade, Construtivismo, Desenvolvimentista, Críticas (Crítico-Superadora e Crítico-Emancipatória), Saúde Renovada e Parâmetros Curriculares Nacionais.

Sobre o que seria a abordagem presente nos PCN, apontam:

Saúde tratada de forma direta através de discussões e aulas práticas. Aproxima-se do campo da Saúde Coletiva por incluir em suas discussões temas da Saúde Pública. Considera a cidadania como saúde. Visão não biologicista e, ainda que não tão incisiva, coletiva de saúde. (FERREIRA; SAMPAIO, 2013, p. 7).

No entanto, não consideramos que os PCN construíram uma abordagem diferenciada, mas que se apropriaram, de forma eclética, de parte dos discursos presentes nas abordagens apresentadas no segundo capítulo desse trabalho.

Em relação aos conteúdos, há uma proposta de interdisciplinaridade, fato percebido na alocação da Educação Física na Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, embora não apresentem embasamento teórico suficiente para justificar essa escolha, bem como não produziram, de acordo com algumas pesquisas, o convencimento e a adesão dos professores das diferentes disciplinas que integram essa área. (SANTOS, MARCON, TRENTIN, 2012; LOPES, 2002).

Embora no texto apareçam alguns conteúdos diferentes dos relacionados aos esportes e ginástica, como por exemplo as danças, os jogos e as lutas, percebemos uma ênfase maior aos esportes e aos conteúdos que tratam da saúde e a menor ocorrência de conteúdos ligados à produção cultural, que são citados de forma breve ou superficial. É o caso dos jogos e das lutas, que no texto se deixa transparecer que poderiam ser utilizados pelo professor como um paliativo para driblar a falta de materiais para o ensino de técnicas ou fundamentos do esporte.

É importante ressaltar que na versão preliminar da BNCC essa situação se mantém. Esse documento apresenta os seguintes blocos de conteúdos: "O mundo dos esportes" e "Esportes para a vida", que abrangem seis páginas de objetivos ligados aos conteúdos; seguido de "Ginásticas de conscientização corporal" e "Ginásticas de condicionamento físico", com 4 páginas de conteúdos e objetivos; "Práticas corporais de aventura" e "O mundo das práticas corporais de aventura", que abrangem 2 páginas; e, por último, "O mundo das danças" e "Danças para a vida", também com 2 páginas. É evidente, portanto, que os esportes e a ginástica ocupam maior parte dos conteúdos.

Neste mesmo capítulo também abordamos o Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, pois a proposta de intervenção que decorre desse estudo está diretamente ligada aos professores dessa rede estadual.

Para tanto, observamos que o documento foi concebido para que a equipe pedagógica das escolas pudesse ter em mãos um documento norteador para suas práticas de ensino e aprendizagem. Na disciplina de Educação Física os conteúdos estão divididos por bimestre, sendo que os mesmos se repetem em determinados bimestres e para anos diferentes. No que tange à abordagem pedagógica, observou-se que o documento mescla a abordagem Crítico-Superadora, que utiliza a denominação Cultura Corporal com a abordagem Crítico-Emancipatória, que elege o termo Cultura de Movimento para se referir à atividade humana objeto de trabalho e estudo na Educação Física. O documento também tem como característica propor uma visão regionalizada para o currículo, uma vez que cada região do país conta com sua própria peculiaridade histórica, clima, origem, integração e seu povo.

Portanto, reorganizar esses conteúdos é o principal objetivo da proposta de intervenção deste trabalho, visto que o currículo pode ser discutido e ampliado para uma Educação Física mais abrangente que de certa forma oferece mudanças com as novas tecnologias apresentadas pelos diversos estudos e pesquisas da área.

Dessa forma, acreditamos que os documentos oficiais, que trazem em seu bojo o entendimento dos órgãos estatais que têm o poder de decisão sobre o currículo oficial e sobre a relevância da Educação Física escolar e suas finalidades, devam ser objeto de análise não somente dos pesquisadores, como também dos professores que estão atuando diretamente nas salas de aula da educação básica e das licenciaturas, com vistas a compreender criticamente seus objetivos, conteúdos e norteamento pedagógico.

Nesse sentido, apresentamos, no Apêndice, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, uma proposta de intervenção, escrita no formato de um projeto de formação continuada, que tem como objetivo criar espaços e tempos de discussão sobre as relações entre as prescrições curriculares e as práticas de Educação Física, com vistas a formar um Inventário de Atividades Pedagógicas, produzido colaborativamente por professores da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul que atuam no Ensino Médio.

## REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista Estudos Femininos**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.
- ARAÚJO, Geander Franco de; GRUNENVALDT, José Tarcísio. A Educação Física e as finalidades educacionais do Ensino Médio: um estudo de caso. **Motrivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 51, p. 251-269, jul.2017
- BARBOSA, Rita de Cássia Ribeiro. 2000. Dissertação (Mestrado). **Liberalismo e Reforma Educacional: os Parâmetros Curriculares Nacionais**. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2000
- BARBOSA, Rui. **Obras Completas**. Volume 10 tomo 2. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, 1946
- BERENGUER, Marcelo Torné. **O Colégio Dom Pedro II e seus lembradores – anos 20**. 1995. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1995.
- BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BEZERRA, Maria Pia Gomes. **O Ciclo básico nas concepções de professores potiguares**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, SP, 2001
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1961.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1971.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: proposta preliminar. 2. versão revista. Brasília: MEC, 2016.

BRASILEIRO, Livia Tenório. **Dança – Educação Física**: (in) tensas relações. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2009.

BRASILEIRO, Livia Tenório et al. A cultura corporal como área de conhecimento da educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, p. 1003-1013, dez. 2016.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As aulas régias no Rio de Janeiro: do projeto à prática. 1759 - 1834. **História da Educação**, Pelotas, v. 6, p. 105-130, out. 1999.

CARNEIRO, Celia Maria Sampaio de Carvalho. **O Lazer nos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2011

COFFANI, Marcia Cristina Rodrigues da Silva. **O corpo no cotidiano da educação física do ensino médio**: um estudo sobre suas práticas pedagógico-curriculares. 2016 600 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2. ed. revista. São Paulo: Cortez, 2012

CORREIA, Walter Roberto. **Educação Física no Ensino Médio**: Subsídios para um projeto crítico e inovador. 2005. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

COSTA, Carine Ferreira. **O livro didático público de Educação Física para o Ensino Médio do estado do Paraná**: uma proposta marxista? 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

COSTA, Kátia Cristina Dias da. **Discursos sobre corpo e sexualidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física e de orientação sexual**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

CHAIM JUNIOR, Cyro Irany. **Construção Corporal juvenil da periferia paulistana**: subsídios para construção de um currículo de Educação Física. 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo – USP. Faculdade de Educação. São Paulo, SP, 2007.

COSTA, Kátia Cristina dias da. **Discursos sobre corpo e sexualidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física e de orientação sexual**. 2008. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

CRUZ, André Silvério da. **O pensamento filosófico e o ensino de filosofia na escola secundária brasileira**: uma interpretação dos programas de ensino do Colégio Pedro II (1837-1951). Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006

CRUZ, Claudemir Gomes da; MOREIRA, Evando Carlos. Práticas e representações da educação física escolar em diários de classe em Sinop-MT (1979-2009). **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 27, p. 1-15, 2016.

DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o Construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. 2ª ed. Campinas – SP, Autores Associados, 2005

FERREIRA, Heraldo Simões; SAMPAIO, José Jackson Coelho. Tendências e abordagens pedagógicas da Educação Física Escolar e suas interfaces com a saúde. **EFDeportes.com**, Revista Digital, Buenos Aires, Año 18, n. 182, p. 1-15, jul. 2013.

FLORIANI, Beatriz; CARTIER, Eduardo. A representação da Educação Física Escolar: uma reflexão a partir de sua legitimidade. **Revista Científica**, Tangará da Serra, v. 2, n. 1, p. 1-12, 2014. Disponível em: < [http://uniserratga.com.br/site\\_uniserra/wp-content/uploads/2013/11/eduardo-cartier.pdf](http://uniserratga.com.br/site_uniserra/wp-content/uploads/2013/11/eduardo-cartier.pdf) > Acesso em: 15/04/2017

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro**: teoria e prática da Educação Física. 4. ed. São Paulo, SP: Editora Scipione, 1994

FREITAG, Bárbara. Aspectos Filosóficos e Sócio-Antropológicos do Construtivismo Pós-Piagetiano – I. In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (Org.). **Construtivismo Pós-Piagetiano**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1993

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física. 6. ed., São Paulo: Loyola, 1988

GOULART, Iris Barbosa (org.) **A Educação na perspectiva Construtivista**: reflexões de uma equipe interdisciplinar. 2ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 1995

GRAMORELLI, Lilian Cristina. **O impacto dos PCN na prática dos professores de Educação Física**. 2007. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação Brasileira**: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003

KRAVCHYCHYN, Claudio. **Análise do processo de implantação de uma proposta de sistematização para educação física no ensino médio**. 2006. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2006.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí, Editora Unijuí. Ijuí: Ed. Unijuí, 1994.

\_\_\_\_\_. Pedagogia crítico-emancipatória. In: GONZÁLES, Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Ed Unijuí, 2005. p. 316-318

LETTNIN, Carla da Conceição. **(Des)seriação da educação física no ensino médio como proposta de contribuições à saúde: visão de alunos e professores**. 2013. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Os Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p.386-400, 2002.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez. 2015.

MARCHAND, Patrícia Souza. **A afirmação do direito ao Ensino Médio no ordenamento constitucional-legal brasileiro: uma construção histórica**. 2006. 232 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2006

MARCHI JÚNIOR, Wanderley. **Classificação das tendências da Educação Física: uma abordagem Filosófica-Educacional e Ideológica**. 1994. 157 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Faculdade de Educação Física, Campinas, SP, 1994

MARINHO, Inezil P. **Educação Física, Recreação, Jogos**. 2. ed. São Paulo: Cia Brasil, 1971.

\_\_\_\_\_. **Rui Barbosa: paladino da Educação Física no Brasil**. Brasília: Horizonte Editora, 1980.

MARTINS, Camilla. **Educação do corpo na escola: o que se espera da educação física no ensino médio?** 2014. 69 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MATO GROSSO DO SUL. **Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: SED, 2012.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza; NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Cultura de movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 1-9, ago. 2009.

MIOTO, Bruna Mariano. **Educação Física no ensino médio - qual a tendência dessa prática**. 2009. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

MOISÉS, Ronaldo Rodrigues. **O trabalho didático na educação física inclusiva: análise das práticas desenvolvidas na Escola Municipal Prefeito Álvaro Lopes Em Terenos/MS**. 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

MOYA, Leisi Fernanda. **O ensino da Educação Física no Ensino Médio: aproximação sobre a atuação dos profissionais da área em escolas estaduais de Londrina**. 2008. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.15, n.30, p.5-16, jul.- dez./2004.



OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. Planejando a Educação Física Escolar. In: VIEIRA, J. L. L. (Org.). **Educação Física e Esportes: estudos e proposições**. Maringá: EDUEM, 2004.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 1983

PADORMO, Aloisio; CESÁRIO, Marilene; PEREIRA, Ana Maria. **A ginástica no Brasil: percurso no currículo escolar**. Disponível em: <  
<http://www.conpuf.com.br/antiores/2015/artigos/8.pdf> > Acesso em: 17/02/2018

PATRIARCA, Hemerson. **Reformas educacionais dos anos 90 e sua relação com a Educação Física escolar**. 2010. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

PESSANHA, Eurize Caldas; BRITO, Silvia Helena Andrade. Ensino secundário ou educação secundária? Controvérsias e singularidades na escrita de sua história. **Série Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, MS, n. 38, p. 237-250, nov. 2014

PINTO, José Marcelino de Rezende. O Ensino Médio. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (Org.). **Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo, SP: Xamã, 2002.

PUPATTO JÚNIOR, Guilherme Lumina. **A educação física no ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação de Mato Grosso - Campus Juína**. 2013. 73 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2013.

QUEIROZ, Cintia Marques et al. Evolução do Ensino Médio no Brasil. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 5, Uberlândia, 2009. **Anais...**, Uberlândia, 2009.

RADES, Thais Cristina. **Para além da quadra de aula: uma proposta de avaliação da aprendizagem em educação física no ensino médio**. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

RODRIGUES, Aneleyce Teodoro. **Gênese e sentidos dos Parâmetros Curriculares Nacionais e seus desdobramentos para a educação física escolar brasileira**. 2002. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

ROSA, Lucas Braga do Couto. **Atividades curriculares desportivas: relações entre o currículo oficial do estado de São Paulo para educação física e as turmas de basquete**. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

SANTOS, Juan Parente. **Construção Metodológica da Educação Física Escolar: uma proposta conjunta professor-aluno**. 2010. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

SANTOS, Marlene de Fátima dos; MARCON, Daniel; TRENTIN, Daiane Toigo. Inserção da Educação Física na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 18, n. 3, p. 571-580, set. 2012

SANTOS, Rulian Rocha. Breve histórico do Ensino Médio no Brasil. In: SEMINÁRIO CULTURA E POLÍTICA NA PRIMEIRA REPÚBLICA: CAMPANHA CIVILISTA NA BAHIA, Ilhéus, BA, 2010. **Anais...**, Ilhéus, BA, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Educação e Colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil: séculos XVI-XVIII**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. (v. 1).

SILVA, Aparecida de Fátima et al. O ensino médio na educação brasileira: avanços e retrocessos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.18, p. 45 - 53, jun. 2005.

SILVA, Elisabeth Monteiro da. 2009.106 f. **Inventário sumário e registro de autoridade do fundo Colégio Pedro II**. Dissertação (Mestrado Profissional em História, Política e Bens Culturais) - Fundação Getúlio Vargas. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC, Rio de Janeiro, RJ, 2009.

SILVA, Mariza Carmen da. **A educação física no ensino médio e técnico: o caso do Sistema Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina**. 2000. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

SOARES, Carmem L.; TAFFAREL, Celi N. Z.; VARJAR, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli O.; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Carmem L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOUZA, Iracyara Maria Assunção de. **A aplicação dos temas transversais nas aulas de educação física - ensino médio integrado**. 2013. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

SOUZA, Vanessa Guilherme. **Entre quadras, bolas e redes: um estudo de caso sobre o inCORPORar de rituais no corpo feminino nas aulas de Educação Física no Ensino Médio em uma escola particular de Belo Horizonte**. 2006. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

TANI, Go et. al. **Educação Física Escolar: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo, SP: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1988

TEIXEIRA, Sérgio. **O lazer e a recreação na Revista Brasileira de Educação Física e Desportos como dispositivos educacionais**. 2008. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

**APÊNDICE**

## **Apêndice A. Proposta de Intervenção**

### **INVENTÁRIO DE ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PARA O ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE COLABORATIVA**

Um dos pontos de concordância entre pesquisadores da área educação quando se discutem ações que podem contribuir para modificações em prol da melhoria dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas públicas consiste no entendimento de que é preciso haver investimentos na formação docente, seja na inicial, promovendo alterações nos currículos das licenciaturas de forma a gerar uma melhor interlocução entre teoria e prática, seja na formação continuada dos docentes.

O lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997; 1999, 2000), divulgado entre diretores, coordenadores e professores, tanto pelo incentivo à sua leitura como, posteriormente, por meio do Programa de Formação Continuada Parâmetros em Ação, detinha, entre outros objetivos, provocar modificações nas práticas docentes. No entanto, de acordo com Darido e Rangel (2012, p. 45), ainda que tenha havido um expressivo aumento na quantidade de publicações na área da Educação Física, bem como de eventos, encontros e congressos, cursos de especialização e programas de pós-graduação, "[...] as mudanças observadas na prática concreta da docência ainda caminham a passos lentos, embora haja avanços importantes".

Para as autoras, alguns fatores interferem na não concretização das mudanças esperadas, ligados não somente às questões de formação profissional, mas também às "[...] nuances e concepções que o profissional enfrenta no seu cotidiano diário, o que na escola é traduzido através das expectativas dos alunos, dos outros professores, da direção, da coordenação e até dos próprios pais." (DARIDO; RANGEL, 2012, p. 45).

Além de investimento em uma formação consistente, os professores precisam que haja melhoria das condições concretas de trabalho, que incluem a superação de muitos desafios, tais como: falta de material pedagógico, de espaços adequados às aulas de Educação Física, baixos salários, número excessivo de alunos por turma, necessidade de trabalhar em mais de uma escola para a complementação da carga horária, mudanças na administração e nas políticas escolares, citando alguns dos aspectos relevantes para se discutir melhoria nos processos de ensino e aprendizagem.

No entanto, alguns desses fatores fogem ao alcance das decisões dos professores, dos coordenadores ou gestores escolares, pois são de competência dos órgãos públicos. Assim,

embora cientes de que a formação não é o único fator a ser contemplado quando se fala em mudanças nas práticas, construímos uma proposta de intervenção centrada na discussão de ações formativas na escola, uma vez que entendemos que quanto maior a compreensão dos professores sobre as contradições e afinidades entre o discurso oficial do que se espera das aulas de Educação Física e as diferentes abordagens teóricas construídas historicamente, maiores serão suas condições de oferecer resistência e agir com autonomia profissional, considerando-se os desafios da prática docente frente ao perfil de aluno que é encontrado hoje nas classes de Ensino Médio.

Entre esses desafios, advindos em grande parte como consequência de uma maciça propaganda midiática que produz padrões rígidos de estética corporal, Darido e Rangel (2012) citam que

As limitações corporais e a exposição do corpo – possível muitas vezes apenas nessa disciplina – faz com que os alunos, principalmente as meninas, deixem de participar das aulas, por apresentarem dificuldades na aprendizagem, decorrentes da falta de experiências anteriores. Além disso, temos observado um fator diferente de discriminação e exclusão nessas aulas: o estético. Alunos que são apelidados pejorativamente, ou se sentem “feios”, evitam participar das mesmas (DARIDO; RANGEL, 2012, p. 47).

Outro fator preocupante, segundo as autoras, está relacionado à falta de objetivos definidos e de uma sequência coerente nas aulas, que não raras vezes se efetiva com as mesmas atividades oferecidas no Ensino Fundamental, “[...] não por culpa dos professores, mas pela própria indefinição da área e dos estudos realizados em seu âmbito, que não oferecem propostas e publicações concretas” (DARIDO; RANGEL, 2012, p. 53), o que acaba por desmotivar o aluno ou fazer com que dê menor importância à Educação Física, principalmente no Ensino Médio em que as preocupações se voltam para as avaliações classificatórias, como o Exame Nacional do Ensino Médio e as provas de vestibulares - com vistas ao ingresso no Ensino Superior.

Dessa forma, para que as aulas de Educação Física sejam mais significativas, as autoras sugerem que se ultrapasse a ideia de que a disciplina está voltada apenas para a instrução do gesto motor correto ou de determinadas modalidades esportivas. O papel principal do professor de Educação Física seria “[...] problematizar, interpretar, relacionar, compreender com seus alunos as amplas manifestações da cultura corporal de movimento, de tal forma que eles percebam os sentidos e significados impregnados nas práticas corporais” (DARIDO; RANGEL, 2012, p. 53).

Para que os alunos percebam esses sentidos e significados, as aulas devem ser dirigidas a todos, alunos e alunas, com ou sem deficiências, aqueles que possuem maiores vivências em atividades físicas e aqueles que não tiveram, por quaisquer que sejam os motivos, essas experiências, tendo como base dos relacionamentos interpessoais entre professores e estudantes, e entre os estudantes entre si, os princípios de justiça, respeito mútuo, ética, saúde, respeito à orientação sexual, gênero, religião, enfim, às distintas nuances que envolvem o conceito mais amplo de diferença e diversidade.

Darido e Rangel (2012) entendem que o professor conseguirá se aproximar dessa meta ou objetivo educacional

ensinando esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, atividades expressivas e conhecimentos sobre o próprio corpo, porém envolvendo não só fundamentos e técnicas (conteúdos procedimentais), mas também valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter em relação às atividades corporais (conteúdos atitudinais) [...] é preciso garantir o direito dos alunos saberem por que estão realizando este ou aquele movimento, ou seja, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (conteúdos conceituais). Na prática concreta da aula, significa que os alunos devem aprender a jogar queimada, futebol de casais ou atletismo, mas juntamente com estes conhecimentos, devem saber quais os benefícios de tais práticas e, em consequência disso, possam contextualizar as informações, entendendo quais são os valores que estão por trás delas. (DARIDO; RANGEL, 2012, p. 53).

Frente a tais sugestões pertinentes, construímos a presente proposta de intervenção com base em um relato de experiência de Golin (2012), no texto "Uma experiência de ensino e aprendizagem na formação do professor de Educação Física". Nesse texto, o autor traz uma experiência desenvolvida durante seis anos consecutivos com acadêmicos do 4º ano de um curso de Educação Física, da qual extraímos suas ideias principais e fundamentos para propor uma estratégia similar, mas para profissionais em exercício, iniciantes ou experientes.

Segundo o autor,

[...] é preciso observar que no mundo da formação do professor é mais fácil falar em autonomia do que promover e ensinar os alunos a terem autonomia, em termos concretos. Assim, essa experiência visa também a ilustrar como o discurso pode ser visto na prática, enquanto mais uma possibilidade de formação docente. (GOLIN, 2012, p. 176).

Partimos do princípio que o mesmo entendimento descrito acima pode ser direcionado aos professores que já terminaram sua formação inicial e estão atuando na educação básica. Assim como o professor do ensino superior tem como meta a autonomia dos licenciandos, futuros professores espera-se que o professor da educação básica manifeste esta autonomia em

relação às suas escolhas metodológicas, bem como investida em ações que promovam também a autonomia dos seus alunos do Ensino Fundamental e Médio.

A experiência relatada por Golin (2012) consistiu em separar os acadêmicos licenciandos em duplas, para que planejassem e realizassem, tendo os demais colegas de classe como "alunos", aulas específicas a partir de uma seleção prévia de conteúdos. Segundo o autor, "Foram fornecidos alguns dados preliminares para cada dupla, constando os seguintes pré-requisitos: número da aula, duração, data, para qual série se destinava a aula, o objetivo da aula, tema da aula, estrutura da aula e a referência bibliográfica." (GOLIN, 2012, p. 177).

Em relação aos itens tema e estrutura da aula, explica o autor:

Nos itens tema da aula e estrutura da aula, respaldei-me na proposta de Freire e Scaglia (2003), quando esses autores elegem uma seleção de conteúdos e sugerem uma estrutura de aula, observando o significado da aula de Educação Física para o aluno. Esta prática possibilita o estabelecimento de parâmetros para uma prática fundamentada, significativa e criativa, assim marcando distância de métodos já bem conhecidos como "fazer por fazer", ou seja, descompromissados com uma prática educativa bem embasada. (GOLIN, 2012, p. 178).

Com base nessas informações, os licenciandos deveriam planejar a aula, respeitando o tema e o conteúdo estabelecido, ainda que "[...] não fosse de seu 'domínio', até porque, este também foi um dos objetivos desta proposta, demonstrar a possibilidade de que qualquer professor de Educação Física, se bem preparado, possui condições de desenvolver uma variedade de temas, importantes para formação do educando" (GOLIN, 2012, p. 178).

Essa metodologia visou, segundo o autor, "[...] ressignificar, criar e renovar a prática pedagógica do professor", (GOLIN, 2012, p. 180) no contexto da disciplina "Lazer e Recreação", em que foram desenvolvidas essas aulas. Para a nossa proposta, entendemos que o princípio presente na metodologia pode ser adaptado para todos os conteúdos de Educação Física previstos nos PCN, de modo geral, e no Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, em específico, uma vez que o que se buscou foi a possibilidade de "novas intervenções, e conseqüentemente o desenvolvimento de ações com criatividade" (GOLIN, 2012, p. 180).

Como parte da metodologia, após a realização das aulas planejadas por cada dupla, sorteadas nos dias das aulas da referida disciplina, havia um momento de reflexão coletiva, no sentido de se promover o debate sobre a pertinência das ações propostas, as dificuldades na execução, possíveis lacunas ou o que se mostrou de maior relevância na proposta.

E, por fim, a última tarefa cobrada, que nos interessa de modo mais enfático, consistia em entregar o material apresentado digitalizado, com o objetivo final de, ao agrupá-los em um

só arquivo, formar "[...] uma coletânea, que viesse a ser utilizada como apoio e material didático-pedagógico no futuro." (GOLIN, 2012, p. 182).

Segundo o autor, as coletâneas formadas durante os anos em que realizou essa experiência,

[...] acabaram englobando mais de duzentas aulas significativamente diversificadas, propostas para os mais variados locais, sugeridas para escolas reais e ideais, utilizando uma grande diversidade de materiais e, ao mesmo tempo, propondo ações com escassez de materiais, com objetivos e temas diferentes, cada dupla imprimindo a sua marca e sendo marcada pela sua interação. (GOLIN, 2012, p. 182).

Consultamos uma dessas coletâneas, intitulada "Coletâneas Pedagógicas - Práticas para a sala de aula" (CORUMBÁ, 2011). Embora o volume que consultamos fosse destinado à 1ª série do Ensino Fundamental, pudemos observar que trazia, de forma prática, sugestões de atividades diversificadas, que poderiam se constituir em fonte de consulta para os professores, contribuindo para a prática docente.

No entanto, interessou-nos mais para a construção da nossa proposta de intervenção o processo formativo e colaborativo dessa experiência, de forma que, ao invés de apresentar aqui um produto pronto, ou seja, a nossa coletânea, destinada a professores de Educação Física do Ensino Médio, decidimos propor a construção dessa coletânea pelos próprios professores, em situações de formação que envolvessem a experimentação prática do que eles próprios propusessem como sugestões de atividades, que após vivenciadas no grupo de professores pudessem ser debatidas, à luz de referenciais teóricos, visando a construção de conhecimento em um ambiente colaborativo.

Como aponta Golin (2012), referindo-se à proposta original, desenvolvida com os acadêmicos,

[...] esta experiência configura-se como uma opção interessante para trabalhar a aprendizagem de práticas lúdico-educativas na formação desse profissional. Por isso, a característica deste trabalho aponta, fundamentalmente, para a proposição de simulação de situações do cotidiano do professor de Educação Física na escola, já que o ensino superior oferece um espaço fundamental e privilegiado para oportunizar esta práxis. (GOLIN, 2012, p. 183).

Nesse sentido, de oportunizar a práxis em simulações de situações relacionadas aos conteúdos do Ensino Médio, é que apresentamos o projeto dessa proposta.



## **PROJETO DE INTERVENÇÃO**

### **INVENTÁRIO DE ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PARA O ENSINO MÉDIO**

**Público alvo:** Professores de Educação Física do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e especialistas da Secretaria de Estado de Educação (SED) da área de Educação Física.

**Duração:** Um ano letivo, a estender-se conforme a adesão e interesse dos professores.

#### **Objetivos**

##### **Geral**

- Produzir coletivamente um Inventário de Atividades para aulas de Educação Física - Ensino Médio.

##### **Específicos**

- 1) Promover estudos das abordagens teóricas percebíveis nas propostas curriculares oficiais;
- 2) Socializar atividades já desenvolvidas ou propostas de trabalho para os conteúdos de Educação Física elencados no Referencial Curricular para o Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.
- 3) Desenvolver a autonomia e criatividade docente frente à seleção dos conteúdos e metodologias propostas para trabalhá-los.
- 4) Compreender o professor como sujeito ativo de sua formação e não como um executor de práticas pensadas por outros e externamente à sua realidade.
- 5) Disponibilizar um Inventário de atividades que foram debatidas por um grupo de profissionais e experienciadas por eles, frente à sua situação e condição real de trabalho.

##### **Metodologia**

- 1) Inicialmente, apresentar a proposta à Secretaria de Estado de Educação, solicitando a disponibilização de horários para a reunião dos professores, divididos em grupos de acordo com a proximidade geográfica das escolas. O ideal é que o grupo não ultrapasse 16 professores, para que possam ser formadas 8 duplas, com apresentação de 2 duplas por reunião, em um total de 4 reuniões anuais, uma por bimestre, excetuando-se a primeira reunião que deveria ser geral, para todos os professores da Rede, a fim de se apresentar a proposta, dividir os grupos e duplas,

sortear os conteúdos e temáticas - ou viabilizar uma forma de escolha, de forma a contemplar o maior número de temas e conteúdos.<sup>17</sup>

2) A Secretaria de Estado de Educação, por meio da equipe de especialistas em Educação Física, ficará encarregada de coordenar os encontros. O modelo de planejamento seguirá o já disponibilizado no Planejamento *On Line* da Rede, que contempla: conteúdos, habilidades, recursos, avaliação e metodologia.

3) Nos encontros, primeiramente, será realizado o sorteio das duplas que irão apresentar naquele dia.

4) Após as duas apresentações, com a participação dos demais professores, que fariam o papel de alunos, o grupo debaterá, com base nos conhecimentos e nas percepções que detém sobre os referenciais teóricos da Educação Física:

- ✓ Quais as possibilidades que aquelas atividades oferecem de aprendizagem aos alunos?
- ✓ Quais foram as dificuldades ou facilidades na execução, do ponto de vista de quem participou como aluno?
- ✓ Há a necessidade e, se houver, quais as sugestões do grupo para adaptar a atividade a fim de atender às especificidades educacionais ligadas às deficiências (físicas, intelectuais, autismo, etc.) e/ou altas habilidades/superdotação nessa área específica ou a questões gerais da diversidade (como, por exemplo, alunos indígenas)?
- ✓ Os PCN de Educação Física serviram de parâmetro para a proposição dessa atividade?
- ✓ Há temáticas específicas que mereçam o estudo no próximo encontro, visando o aprofundamento teórico do grupo?

5) A equipe de especialistas da Secretaria de Estado de Educação ficará responsável pela coordenação dos debates e registro das sugestões, bem como de, ao final de todas as apresentações, sistematizar, organizar e compilar esses conhecimentos e propostas práticas em forma de um Inventário de Atividades, a ser disponibilizado a todos os professores, para que conheçam as propostas de todos os grupos.

**Recursos:** Espaço para as reuniões, previsão no calendário escolar dos encontros, com aula programada para os alunos, materiais necessários à execução das aulas (bolas, cordas, cones, aparelho de som, etc.).

---

<sup>17</sup> Sugerimos a apresentação de um quadro, durante a reunião, com todos os conteúdos, para que os professores escolham aqueles que gostariam de apresentar, de forma que não sejam repetidos conteúdos e temas e seja assegurada a participação de todos.

**Avaliação:** A cada encontro, será disponibilizada uma ficha de avaliação e autoavaliação, em que os professores irão colocar suas percepções sobre a execução da proposta de formação, sua própria participação, o que manteria, o que modificaria, como foi a mediação dos especialistas, sugestões de estudos, entre outros itens possíveis.

**Culminância:** Reunião para entrega do Inventário aos professores.

### **Referências**

CORUMBÁ (MS). Prefeitura Municipal de Corumbá. Secretaria Municipal de Educação. **Coletâneas Pedagógicas - Práticas para a sala de aula**. Corumbá: Semed: 2011.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene C. Andrade. Por que a Educação Física na escola não avança ou avança tão lentamente? Algumas considerações. In: PACHECO NETO, Manuel. **Educação física, corporeidade e saúde**. Dourados: Editora da UFGD, 2012. p. 45-65.

GOLIN, Carlos Henrique. Uma experiência de ensino e aprendizagem na formação do professor de Educação Física. In: PACHECO NETO, Manuel. **Educação física, corporeidade e saúde**. Dourados: Editora da UFGD, 2012. p. 173-193.